

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výuka českého jazyka ve scioškolách – případová studie

Czech language teaching at scioschools – a case study

Kateřina Bernadeta Mejstříková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2021

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Výuka českého jazyka ve scioškolách – případová studie* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 7. 2021

Děkuji vedoucím mé diplomové práce doc. PhDr. Evě Hájkové, CSc. a doc. PhDr. Stanislavu Štěpáníkovi, Ph.D. za cenné rady a připomínky. Děkuji panu docentovi Štěpáníkovi rovněž za jeho trpělivost. Dále děkuji svému manželovi za podporu.

ABSTRAKT

Práce se zabývá výukou českého jazyka ve scioškolách. V první části se zabývá teoretickými východisky didaktiky českého jazyka, problematikou alternativních škol a scioškol, zatímco druhá část charakterizuje jednotlivé scioškoly z hlediska jejich obecného konceptu a výuky českého jazyka. Práce je pojata jako případová studie, metodologicky založena na pozorování, rozhovorech a analýze dokumentů. Cílem je poskytnout alespoň částečný vhled do praxe výuky českého jazyka ve scioškolách, přičemž se práce snaží zodpovědět, jakým způsobem a s jakým cílem se český jazyk vyučuje, zda se ve scioškolách uplatňují nějaké inovativní metody a formy práce reflektující současná témata didaktiky českého jazyka a zda existuje jednotící koncepce výuky. Práce poskytuje vhled do dané problematiky a závěrem uvádí, že hlavním cílem výuky je dovést žáka k tzv. studijní autonomii, přičemž scioškoly nedisponují žádnou jednotící koncepcí výuky, z čehož vyplývá i fakt, že realizace výuky češtiny, jakožto i použité formy práce či nějaké inovativní metody a cíl, je silně podmíněna osobností, znalostmi a zkušenostmi konkrétního vyučujícího - průvodce.

KLÍČOVÁ SLOVA

scioškoly, alternativní škola, průvodce, didaktika českého jazyka, cíle výuky českého jazyka, současná témata didaktiky českého jazyka

ABSTRACT

This thesis focuses on the teaching of the Czech language at scioschools. The theoretical basis of Czech language didactics and the problematics of alternative education are discussed in the first part, while the second part characterizes the individual scioschools in terms of their general concept and teaching of Czech language. The thesis is formulated as a case study and is methodologically based on observation, interviews and document analysis. Its aim is to provide a partial insight into the practice of Czech language teaching at scioschools and to answer how and with what goal is Czech language taught. It analyses whether some innovative methods and forms of work reflecting the current topics of Czech language didactics are applied and whether there are any unifying concepts of Czech language teaching. While this work provides insight into these issues it concludes that scioschools aim to lead the students to so-called study autonomy. Scioschools do not work with a unified concept of teaching. It finds that the current Czech language teaching practice - forms of teaching, application of innovative methods or aims are heavily influenced by the personality, knowledge and experiences of the teacher – tutor.

KEYWORDS

scioschools, alternative school, tutor, didactics of the Czech language, aims of teaching the Czech language, current topics of didactics of the Czech language

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ ČÁST	11
1.1 Současná témata didaktiky českého jazyka.....	11
1.1.1 Komunikační pojetí výuky českého jazyka	11
1.1.2 Transmisivní pojetí výuky českého jazyka.....	12
1.1.3 Konstruktivistické pojetí výuky českého jazyka	13
1.2 Cíle výuky českého jazyka.....	15
1.2.1 Obsah a cíle výuky českého jazyka.....	15
1.2.2 Dílčí cíle výuky českého jazyka	16
1.2.3 Provázanost cílů a komunikační kompetence	17
1.3 Problematika alternativní školy	19
1.3.1 Vymezení pojmu alternativní škola	19
1.4 Scioškoly	23
1.4.1 Charakteristika konceptu	24
1.4.2 Hodnoty scioškol.....	28
1.4.3 Psychologicko-pedagogické pozadí scioškol	29
1.4.4 Fyzické a psychosociální klima ve škole	30
1.4.5 Žák a nahlížení na něj.....	32
1.4.6 „Psychopedagogické“ principy a zásady.....	33
1.4.7 Studijní autonomie	34
1.4.8 Intersociální vztahy a transdisciplinární působení	35
1.4.9 Průvodci místo učitelů.....	36
1.4.10 Výuka českého jazyka ve scioškolách.....	39
2 PRAKTICKÁ ČÁST	42
2.1 Metodologie.....	43
2.2 Popis výzkumného šetření.....	45

2.2.1	Rozhovory	47
2.2.2	Pozorování	53
2.2.3	Analýza dokumentů	58
2.3	Souhrn informací o subjektech	60
2.3.1	Scioškola 1	60
2.3.2	Scioškola 2	62
2.3.3	Scioškola 3	64
2.3.4	Scioškola 4	66
2.3.5	Scioškola 5	68
2.3.6	Scioškola 6	69
2.3.7	Scioškola 7	71
2.4	Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky podle Janíka, Lokajíčkové a Janka (2012)	74
2.4.1	Komponent č. 1	75
2.4.2	Komponent č. 2	81
2.4.3	Komponent č. 3	86
2.4.4	Komponent č. 4	88
2.4.5	Celkové shrnutí	92
3	DISKUZE VÝSLEDKŮ	94
3.1	Limity studie	97
	ZÁVĚR	100
	Zdroje	103
	Přílohy	109

ÚVOD

Vyjdeme-li z předpokladu, že vznik alternativních škol může být (ale také nemusí, srov. např. s Průcha, 2012) spojen s kritikou současného stavu školství, potřebou na něj reagovat a nabídnout jiný, alternativní způsob, nabízí se rovněž otázka, zda tento typ školy poskytuje i efektivnější metody, způsoby práce a učební postupy. Je mnoho druhů alternativních škol, v naší zemi budou patrně známé zejména waldorfské nebo montessoriovské školy, postavené na poměrně pevné myšlenkové základně (srov. např. s Průcha, 2012; Rýdl, 1994).

Existují však i školy, které se k žádnému proudu nehlásí a vznikly „zdola“. V mnoha případech totiž za vznikem stála skupina aktivních rodičů, kteří byli nespokojeni se současným stavem školství a chtěli pro své potomky změnu, a to (alespoň z jejich pohledu) k lepšímu. V těchto případech však většinou vznikne jen jedna škola, jako je tomu například u základní školy Kairos nebo lesní školy ZeMě (srov. Kramperová & Kršňák, 2018).

Jedním typem alternativních škol jsou i scioškoly. Jsou však v mnoha ohledech specifické. Na jednu stranu se nehlásí k žádnému pedagogickému a myšlenkovému proudu v tom smyslu, že by se s ním absolutně ztotožňovaly, na stranu druhou je ani nelze zařadit mezi školy, které vznikly z iniciativy nespokojených rodičů, jako tomu bylo například u škol zmíněných výše.

První scioškola byla otevřena v roce 2015, o pět let později bylo otevřených již jedenáct scioškol (z toho deset základních škol a jedna střední škola) a do budoucna se počítá s rozšířením sítě scioškol napříč celou republikou.

O existenci scioškol jsem měla matné tušení ještě před vznikem této diplomové práce, a to zejména díky výrokům a přednáškám pana Ondřeje Šteffla. Ten scioškoly představoval jako zajímavý projekt s poměrně ambiciózním cílem. Postupem času jsem se o proto o scioškoly začala zajímat hlouběji.

Scioškolám však bylo doposud věnováno relativně málo prostoru na poli akademických debat. V době psaní této diplomové práce existovaly dvě bakalářské práce z let 2016 (Havlíček) a 2018 (Brejchová). Obě práce se však týkají jednoho aspektu na jedné sciošcole více (viz dále). Existuje také množství internetových článků, diskusí a přednášek, které se problematikou scioškol zabývají¹.

¹Více viz dále, zejména zdroje této práce.

Téma výuka českého jazyka ve scioškolách, kterým se tato diplomová práce zabývá, jako by však stálo na pozadí zájmu, a kromě okrajové zmínky v propagační brožuře ScioŠkoly – Co chcete vědět o ScioŠkolách (Šteffl) je prakticky nemožné do této problematiky proniknout. Vzhledem k těmto mezerám představuje výuka českého jazyka ve scioškolách tak svým způsobem doposud neprobádané téma, na což reaguje tato práce a snaží se zmíněné mezery částečně zaplnit. Původním záměrem této diplomové práce byla však komparace výuky českého jazyka na tradiční a alternativní základní škole. Jako alternativní škola byla vybrána právě scioškola. Ke komparaci byl vybrán konkrétní jev české syntaxe. Přestože sběr dat v tradiční škole byl již naplánovaný (a z části se začal realizovat), po zjištění objektivních okolností na straně scioškol bylo posléze nutné výzkumné šetření pojmut nikoliv z hlediska komparativního, nýbrž z hlediska deskriptivního, a tak bylo po dlouhém váhání přistoupeno k tomu, že práce bude pojata jako případová studie. Tento výzkumný design se v daném případě, s ohledem na cíl, který měl přinášet, jevil jako nejvhodnější.

Cílem této diplomové práce je poskytnout alespoň částečný vhled do praxe výuky českého jazyka ve scioškoškolách, přičemž se nabízelo položit si následující výzkumné otázky: Jakým způsobem a s jakým cílem se učí český jazyk ve scioškolách? Uplatňují se ve scioškolách nějaké inovativní metody a formy práce, které reflektují současná témata didaktiky českého jazyka? Existuje jednotící koncepce výuky českého jazyka ve scioškolách? Jak vypadá běžná hodina českého jazyka ve sciošcole?

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá vybranými tématy současné didaktiky českého jazyka, cíli výuky českého jazyka, stručně nastiňuje problematiku alternativních škol, dále se zabývá konceptem scioškol a výukou českého jazyka ve scioškolách.

V praktické části je vytyčen cíl, výzkumné otázky, popsána metodologie a výzkumné šetření. Tato část se rovněž zabývá navštívenými scioškolami. V části „Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky“ jsou jednotlivé hospitované hodiny rozebrány a analyzovány na základě výzkumných zjištění a pojmů, které vychází ze stejnojmenné studie Janíka, Lokajíčkové a Janka (2012).

Metodologicky je práce založena na případové studii, která vychází z dat získaných při pozorování, rozhovorech a analýze dat. Pro účely této diplomové práce jsem navštívila celkem 7 scioškol, z nichž převážnou část jsem navštívila v roce 2017 a na jaře roku 2018. Původním záměrem bylo navštívit více scioškol, nicméně s ohledem na etiku výzkumného šetření, především na zájem respektování osobních údajů a zachování anonymity sledovaných subjektů,

se konečný výběr později omezil pouze na školy, které disponovaly informovaným souhlasem. Školy jsem navštívila se souhlasem ředitelů, průvodců a žáků konkrétních scioškol, přičemž souhlas jsem získala i od zakladatele konceptu scioškol a ředitele společnosti Scio, pana Ondřeje Šteffla. V zájmu etiky výzkumu a zachování anonymity jsou veškeré školy, které jsem navštívila, a osoby, s nimiž jsem přišla do kontaktu, plně anonymizovány, přičemž všichni respondenti se účastnili vědomě a kdykoliv během výzkumného šetření mohli svůj souhlas odvolat. Během pozorování jsem se zaměřovala zejména na průvodce a jejich výuku českého jazyka; zájem o žáky je minimální, pouze okrajový do míry nezbytně nutné pro ilustraci konkrétních jevů souvisejících s průvodci či výukou českého jazyka.

-

1 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části jsou nejprve nastíněna vybraná současná témata didaktiky českého jazyka a cíle výuky českého jazyka. Další kapitoly se zabývají problematikou alternativních škol a konceptem scioškol.

1.1 Současná témata didaktiky českého jazyka

Je-li záměrem zkoumat výuku českého jazyka ve scioškolách, je potřeba nejprve představit některá současná témata didaktiky českého jazyka.

Předmět český jazyk a literatura bývá tradičně rozdělována složku jazykovou, slohově-komunikační a literární (srov. RVP ZV, 2017). Tento model se však v praxi ukazuje jako nedostačující (např. Hájková, 2008; Štěpáník, 2019/20). Současná koncepce didaktiky českého jazyka proto vyžaduje přístup diametrálně odlišný, a sice přístup, který by uvedené složky (do jisté míry) integrovals odkazem na nutnost komunikačního přesahu ve výuce (srov. např. Čechová & Styblík, 1998; Hájková, 2008; Liptáková et al., 2011; Štěpáník et al., 2019). Tak by bylo v učebním procesu směřováno k hlavnímu – komunikačnímu cíli výuky češtiny (Čechová & Styblík, 1998; Hájková, 2008; Šebesta, 2005; Štěpáník, 2019/20).

1.1.1 Komunikační pojetí výuky českého jazyka

Snahy o komunikační zacílení výuky je v naší zemi možné registrovat již zhruba od přelomu 70. a 80. let 20. století a komunikační cíl je jako hlavní cíl výuky českého jazyka ukotven také v RVP, ve většinové praxi nicméně převládá model, jehož cíl by bylo možné označit jako formálně-vzdělávací (Štěpáník, 2019/20; Štěpáník, 2020; srov. též s Šebesta, 2002), který však ze své povahy nemůže stačit současným potřebám kladeným na vzdělávání v českém jazyce (srov. s Šebesta, 2005, s. 24; Štěpáník, 2019/11, s. 23; Štěpáník & Šmejkalová, 2016, s. 154). Komunikačně zaměřená výuka by měla být založená na systému a s oporou v jazykovém vzdělávání (Čechová, 1998, s. 23, srov. Jelínek, 1979, s. 81) s ohledem na funkčnost a situačnost (tamtéž, s. 203) za současného zřetele k sémantickému rozměru a pragmatických aspektů komunikační situace (Šmejkalová, 2015, s. 24 In Oborové didaktiky).

Jelínek hovoří o integritě jazykového vyučování, kdy za předpokladu směřování k hlavnímu komunikačnímu cíli je respektována provázanost mluvnice a slohu (1979, s. 81, srov. se Svobodová et al., 2003, s. 28)

Pokud ve vyučování absentuje komunikační přesah, hrozí, že se výuka stane „*pouze samoučelným lingvistickým výcvikem, který pro žáky (...) postrádá reálný smysl.*“ (Štěpáník,

Liptáková & Szymańska, 2019, s. 24). Rovněž otázka smysluplnosti a kvality takovéto výuky může být sporná (např. Štěpáník, 2019/20, s. 13-14), neboť „*jádrem posuzování kvality výuky jsou fakty, které vypovídají o změnách ve zvládnutí obsahu žáky*“ (Janík et al, 2016, s. 158). Vyjdeme-li z premisy, že „*učivo je prostředkem pro dosažení výukových cílů, nikoliv cílem samým o sobě*“ (Štěpáník, 2019/20, s. 14), stojí na jedné straně žákovské znalosti z oblasti jazykovědně-názvoslovné, jejichž rozsah a obsah je rovněž předmětem odborných diskusí (srov. např. s Höflerová, 2012, s. 84), na straně druhé dovednost žáků tyto poznatky prakticky využívat. Problém se tak dotýká celkové schopnosti školy žáky připravit na to, aby byli schopni nabývané poznatky funkčně používat ve vlastní komunikační praxi.

1.1.2 Transmisivní pojetí výuky českého jazyka

Další téma představuje transmisivní pojetí výuky českého jazyka. Ve výuce s formálně-poznávacím zacílením jsou žákům transmisivně předávány především jazykové poznatky. Hrozí, že samo žákovské vědění pak zůstává na verbální úrovni, to s sebou může přinášet i pochybnosti v otázce použitelnosti takovýchto poznatků v praxi (Hájková, 2008, s. 10; Štěpáník 2019/11; Štěpáník & Šmejkalová, 2016, s. 155; srov. s Štěpáník, 2014, s. 19 a Škoda & Doulík, 2011, s. 121), což na obecné rovině potvrzují i Škoda a Doulík, kteří dodávají, že v takovémto případě „*dochází pouze k prázdnému osvojení slov (...) dítě si neosvojuje pojmy, ale pouhá slova, a stává se tak neschopným smysluplně použít osvojeného poznatku*“ (2011, s. 99).

Transmisivní výuka zacílená především na množství odborné terminologie bez funkčního přesahu v praxi se může žákům jevit jako nezáživná, málo smysluplná a v neposlední řadě také demotivující (srov. např. s Škoda & Doulík, 2011), což rovněž souvisí i s otázkou efektivit takovéto výuky (srov. s Škoda & Doulík, 2011). Znalosti zůstávají verbalizované, a to s sebou nese rovněž riziko nemožnosti použití takovýchto poznatků v praxi (srov. s Hájková, 2008, s.10; Škoda & Doulík, 2011, s. 99). Podle Transmisivně-instruktivní pojetí výuky navíc může vést ke vzniku nežádoucí, jakési paralelní terminologie, „dvojího pojetí“:

Jednoho „sémantického“, které dítě používá ve školním prostředí, to je tvořeno více či méně izolovanými poznatky v podstatě verbálního charakteru a používáno ve školních souvislostech (zkoušení); a dále dochází ke vzniku druhého paralelního pojetí, tzv. „empirického“, které je založeno na empirických schématech a člověk je používá v mimoškolním prostředí, v běžném životě“. (Craver, 2003 cit. podle Škoda & Doulík, 2011, s. 120–121).

Dochází tedy k vytvoření „duální“ terminologie jedné „pro sebe a pro život“, druhé „pro školu“, pro žáka „*nežádoucí, neboť mu znesnadňují, či přímo znemožňují pochopení věcí a jevů*“

v okolním světě“ (Škoda & Doulík, 2011, s. 121). Rovněž není respektováno, že žáci mají již nějaké vlastní vnitřní poznatkové systémy (Škoda & Doulík, 2011, s. 120), na které může učitel ve výuce vhodně a efektivně navázat.

Takové poznání je pro žáka v komunikační praxi málo využitelné. Je proto potřeba, aby výuka měla komunikační přesah (srov. např. s Šebesta, 2005).

1.1.3 Konstruktivistické pojetí výuky českého jazyka

V protipólu tohoto transmisivního předávání poznatků stojí konstruktivismus (srov. např. s Hájková, 2012, s. 70; Spilková, 2004, s. 146) jakožto „*konstruování vlastního chápání světa na základě reflexe osobních zkušeností a pojetí učení jako procesu hledání smyslu a porozumění světu, který nás obklopuje*“ (Spilková, 2004, s. 146). Proti „nezáživné“ transmisii, jejímž vyústěním je předání hotového poznatku (Hájková, 2012, s. 69) s rizikem jeho zformalizování (tamtéž, s. 79) stojí aktivní konstruování žákova poznání (např. Hájková, 2012, s. 70) a „*důraz na samostatnost žákova myšlení, na postupné objevování poznatků, na samotné vytváření struktury vědomostí (...)*“ (Höflerová, 2012, s. 88). V ideálním případě je konstruktivismus doprovázený motivací a potažmo i vyšší efektivitou (srov. s Škoda & Doulík, 2011), která je mimo jiné důvody (viz např. Hájková, 2012, s. 70; Škoda & Doulík, 2011, s. 122-154) „způsobena“ jak emocionálním zážitkem (srov. tamtéž nebo např. Hájková, 2012, s. 79), tak i tím, že takto získané poznatky se ukládají v epizodické paměti (tamtéž). Proti „zverbalizovaným“, „neuchyceným“ znalostem stojí aktivní objevování, prožívání a konstruování poznatků (např. Babušová, 2012, s. 98-100; Škoda & Doulík, 2011). Namísto nežádoucího vytváření paralelní terminologie se počítá s prekoncepty, s dosavadními zkušenostmi a znalostmi žáků, se kterými se dále pracuje (srov. s Kucharská, 2012, s. 43-57).

„*Je to směr, který na jedné straně respektuje přirozenou potřebu žáka – zmocňovat se poznatku vlastní kognitivní činností, na druhé straně však poučené a cílevědomé vedení žáka učitelem nezavrhuje.*“ (Höflerová, 2012, s. 84)

Z uvedeného by se mohlo jevit jako zřejmé, že konstruktivismus by mohl představovat „nejvíce vyhovující“ směr nebo přístup k výuce, avšak nutno podotknout, že konstruktivistický přístup má rovněž svá úskalí (srov. s Škoda & Doulík, 2011, s. 154-156) a někdy v některých oblastech výuky českého jazyka je vhodnější se přiklonit k transmisivnímu pojetí (srov. např. s Štěpáník, 2014, s. 66-67).

Žák, který přichází do školy, nějaké své vlastní poznatky, prekoncepce má (např. Kucharská, 2012), mnohé termíny dokáže pojmenovat „svým jazykem“ a že v jeho mateřštině *„již funguje poznatek jako aktivně užívaná dovednost“* (Höflerová, 2012, s. 83), logicky se nabízí smysluplně s těmito prekoncepty pracovat. Podle Štěpáníka je *„základní rolí školy převést implicitní znalost jazyka (...) na znalost explicitní. Právě v tomto základním poslání školy je obsažena komunikační podstata výuky mateřského jazyka“* (Štěpáník, 2019, s. 14-15; srov. s Štěpáník, 2014, s. 63).

1.2 Cíle výuky českého jazyka

Dalším stěžejním tématem pro tuto diplomovou práci je vytyčení cílů výuky českého jazyka. Předpokládáme, že výuka češtiny ve scioškolách se řídí především obecnými cíli výuky tohoto předmětu.

1.2.1 Obsah a cíle výuky českého jazyka

Obsah a cíle výuky českého jazyka jsou v širším pojetí dané a závazné pro všechny školy (typy škol), neboť jsou vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání² (dále jen RVP ZV; cit. jako RVP ZV, 2017), kde je předmět český jazyk vymezen v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace (RVP ZV, 2017, s. 16). Vzdělávací oblasti a obory jsou charakterizovány jak po stránce obsahové, časové, tak i po stránce cíleného zaměření ve formě očekávaných výstupů, orientačních ve 3. ročníku a závazných na konci 1. a 2. stupně (RVP ZV, 2017). Jazyk a jazyková komunikace má specifické postavení, a to vzhledem k nutnosti dobré jazykové vybavenosti jedince (RVP ZV, 2017, s. 16). Cílem této oblasti je „*podpora rozvoje komunikačních kompetencí*“ (tamtéž).

Komunikačně kompetentní žák:

- „- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi“ (RVP ZV, 2017, s. 11)

RVP je základ pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

²Rámcové vzdělávací programy jsou stanoveny pro všechny typy a stupně škol.

1.2.2 Dílčí cíle výuky českého jazyka

Cílem výuky českého jazyka je „rozvoj komunikačních dovedností žáka“, o čemž v odborné literatuře panuje shoda (srov. např. s Brabcová et al., 1990, s. 32; Čechová, 1998, s. 9 nebo s. 19; Čechová & Styblík, 1998, s. 10; Hájková, 2008, s. 16; Hauser, 1985, s. 8; Hauser, Ondrášková, 1991, s. 23; Jelínek, 1979, s. 81; Svoboda, 1997, s. 13; Svobodová et al., 2003, s. 20). Hájková toto rozvádí, když zmiňuje, že cílem je „*především praktická dovednost užít jazyka vhodně a ve formě odpovídající komunikační situaci, umět vhodnými prostředky realizovat svůj komunikační záměr a umět vyhodnotit a interpretovat verbální komunikáty*“ (Hájková, 2008, s. 10). Podstatný je přitom stálý zřetel k funkčnosti a situačnosti použití jazyka (srov. s Čechová & Styblík, 1998, s. 192; Hájková, 2008, s. 17).

Zmíněný hlavní cíl výuky českého jazyka je specifikován cíli, jejichž vymezení a definice se u různých autorů mírně liší v závislosti na použité terminologii (srov. s Kostečka 1993, s. 12); obecná shoda panuje v rozdělení těchto cílů na komunikační (instrumentální, praktický), kognitivní (poznávací) a formativní (výchovný) (Čechová & Styblík, 1998, s. 10; Hájková, 2008, s. 16; Jelínek, 1979, s. 101; Šebesta, 2005, s. 76-78; Štěpáník, 2019/20, s. 14; Štěpáník & Šmejkalová, 2016, s. 103). Cíle jsou vzájemně provázány (Čechová & Styblík, 1998, s. 10).

Komunikační cíl

Důležitost komunikačního cíle bývá odbornou literaturou zdůrazňována (např. Brabcová et al, 1990; Čechová, 1998; Čechová & Styblík, 1998; Hájková, 2008; Jelínek, 1979, s. 81; Svobodová et al, 2003; Šebesta, 1995; Štěpáník, 2019/20, s. 14; Štěpáník & Šmejkalová, 2016), což reflektuje již zmíněnou snahu o komunikační přesah ve výuce, směřování k hlavnímu cíli češtiny a rovněž reagování na měnící se komunikační nároky ve společnosti (např. Šebesta, 2005). Komunikační cíl, někdy označován jako praktický (např. Hájková, 2008, s. 16; Jelínek, 1979, s. 101; Šebesta, 2005, s. 59) nebo instrumentální (Čechová & Styblík, 1998, s. 10), do jisté míry koreluje s cílem kognitivním, neboť mu je nadřazen (Čechová & Styblík 1998, s. 10; Štěpáník & Šmejkalová, 2016, s. 103), což by mělo být zjevné i ve výukové praxi, která by vždy měla směřovat ke komunikaci (Čechová, 1998; Šebesta, 2005; Štěpáník & Šmejkalová, 2016, s. 103).

Kognitivní cíl

Kognitivní (poznávací) cíl se týká systémového poznání jazyka – jeho stavby, zákonitostí (Čechová & Styblík, 1998, s. 10; Hájková, 2008, s. 16; Štěpáník & Šmejkalová, 2016, s. 106) a k tomu nezbytné terminologie (Šebesta, 2005, s. 76) a zejména rozvoj žákova myšlení (Čechová & Styblík, 1998, s. 10 a 29; Štěpáník & Šmejkalová, 2016, s. 106). Kognitivní cíl doplňuje komunikační cíl, neboť „*poznání stavby jazyka je do jisté míry podmínkou úspěšného spisovného funkčního komunikování*“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 10; srov. např. s Hájková, 2008, s. 16; Štěpáník & Šmejkalová, 2016, s. 106), avšak vždy s důrazem na primární zacílení – rozvoj cíle komunikačního. Kognitivní cíl je možné vnímat i jako jakousi „podpěru“ pro rozvoj komunikace (Čechová & Styblík, 1998, s. 29).

Formativní cíl

Vyjdeme-li z předpokladu, že „*spisovný jazyk je kulturní hodnota, „kulturní majetek“ národa*“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 9), pak posláním formativního neboli výchovného cíle je o toto „bohatství“ pečovat a budovat „*postoje k jazyku jako součástí naší kultury a úspěšného vyjadřování, resp. úspěšné sebeprezentace*“ (Štěpáník & Šmejkalová, 2016, s. 108; srov. s Čechová & Styblík, 1998, s. 10; Hájková, 2008, s. 16; Jelínek, 1979, s. 101).

1.2.3 Provázanost cílů a komunikační kompetence

Jak již bylo řečeno, specifické cíle jsou vzájemně provázány, jeden podmiňuje druhý a není žádoucí je rozvíjet izolovaně. Všechny by však měly směřovat ke komunikačnímu vyústění, jímž je komunikační kompetence žáka (např. Hájková, 2008, s. 17; Šebesta, 2005, s. 59). Komunikační kompetence je definována jako „*soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich*“ (Šebesta, 2005, s. 60), což se do jisté míry shoduje i s vymezením v RVP ZV (RVP ZV, 2017, s. 16). Podle Štěpáníka by škola měla napomáhat „*utvářet komunikačně kompetentního uživatele jazyka, tj. takového, jenž dovede vědomě volit vhodné jazykové prostředky dle komunikační situace, komunikačního partnera a pro svůj komunikační záměr.*“ (Štěpáník, 2019, s. 14).

Vybudování komunikační kompetence je tedy nezbytným předpokladem pro to, aby byl jedinec s to aktivní participace v komunikaci (např. Šebesta, 2005). Komunikační kompetence je značně komplexní: jsou v ní subsumovány kompetence jazyková, diskurzivní, strategická, sociolingvální a sociokulturní (Hájková, 2008, s. 17). Průcha upozorňuje na možnost rozdílného

vnímání pojmu komunikační kompetence. V pedagogické praxi je termín chápán „*jako výsledek řízeného školního vzdělávání*“, nicméně komunikační kompetenci v jejím druhém slova smyslu si dítě osvojuje již dávno předtím, než zahájí školní vzdělávání (Průcha, 2011, s. 112-113).

Poznání jazykového systému má na úspěšnou komunikaci vliv důležitý (srov. např. s. Čechová & Styblík, 1998, s. 10; Hájková, 2008, s. 18; Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 153), nicméně je třeba vzít v úvahu i jiné dovednosti, jako třeba interakční dovednosti nebo kulturní znalosti (Šebesta, 2005, s. 60). V mluvené komunikaci se uplatňují i další aspekty, jako jsou například různé signály nonverbální komunikace, prozodické prvky, funkční rozlišení jazyka (srov. s Čechová, 1998, s. 13), znalost komunikačního partnera a daný kontext (srov. Hájková, 2008, s. 46), jde o „*komplex vztahů mezi mluvčím a adresátem*“ (Hájková, 2008, s. 46).

Jelikož není v možnostech této práce komplexně zmapovat danou problematiku, je možné se do určité míry, na obecné rovině, spokojit s tvrzením, že výuka českého jazyka by měla respektovat hlavní cíl výuky, totiž cíl komunikační, dostatečně podpořený také cílem kognitivním a formativním. Jedním z potřebných kroků k naplnění této teze je implementace komunikační výchovy (Hájková, 2008, s. 10; Šebesta, 2005). Tu lze chápat jako jakýsi jednotící prvek, „společný jmenovatel“, který napomáhá k vytvoření komunikační kompetence žáka (Hájková, 2008).

1.3 Problematika alternativní školy

Scioškoly, kterými se tato diplomová práce také zabývá, lze považovat za typ alternativních škol (více viz dále), je tedy potřeba nejprve vymezit pojem alternativní škola a posléze na to navázat představením konceptu scioškol.

1.3.1 Vymezení pojmu alternativní škola

Vymezení pojmu alternativní škola není zcela jednoznačné, neboť v současnosti je možné reflektovat množství alternativních škol³ (např. waldorfská, montessoriovská či jenská škola), které se svými specifiky mezi sebou značně odlišují. Do jisté míry by však bylo možné se spokojit s tvrzením, že se jedná o takové školy, „*které se odlišují od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 16). Odlišovat se mohou různě. Například tím, že se snaží vymezit od formálního kurikula a hlásí se ke změnám ve vzdělávání (Průcha, 2012, s. 21), čímž reagují na standardní školství, které může (ale také nemusí) vykazovat určité nedostatky (Průcha, 2012, s. 41). Pokud alternativní školy tyto nedostatky ve státním školství identifikují a snaží se je „nahradit“, hovoří se o kompenzační funkci (tamtéž). O vzniku alternativních škol spojených s nespokojeností se současným stavem školství a potřebou na tuto skutečnost reagovat, hovoří i Skalková (2007, s. 81). Průcha zmiňuje rovněž potřebu reagovat na „*změny společenské a pedagogické povahy*“ (2012, s. 16), o čemž svědčí i tvrzení Rýdla, který zmiňuje tzv. „*kulturně kritický rozchod se školou*“ (1994, s. 17). Diverzifikační funkce alternativních škol se týká zajištění „*nezbytné plurality vzdělávání*“ (Průcha, 2012, s. 41), jedná se o jakousi potřebu zpestření spektra vzdělávacích proudů, neboť vzdělávací systém tíhne k jisté jednotvárnosti (tamtéž). Nicméně tato jednotvárnost je však do určité míry nutná s ohledem na potřebu nějakého „unifikujícího prvku“, neboť vzdělávací systém na jeho nejobecnější rovině je zaměřen na širokou skupinu obyvatelstva (tamtéž). Jako nejdůležitější Průcha zmiňuje inovační funkci (2012, s. 41; viz dále)⁴.

Skalková upřesňuje, že alternativní školy:

„odmítají mnohé didaktické koncepce a postupy tradiční školy, jako je nátlak na výkon, kontrola známkováním, teror známek a strach z nich, propadání, konkurence mezi žáky, jednostranná dominance učitele, vnější kázeň. Naproti tomu zdůrazňují dobrovolnost účasti na vyučování, schopnost spolupráce, kladou akcent na

³ Více o tématu např. Rýdl (1994), Bertrand (1998), Kasper & Kasperová (2008), Průcha (2012).

⁴ Více o tématu např. Rýdl (1994).

nové klima pro učení, na radost z učení, tvořivost, princip individualizace, na rozvoj celistvé osobnosti v jednotě jejich kognitivních, emocionálních i praktických schopností“ (Skalková, 2007, s. 81).

Avšak i navzdory tomuto tvrzení zůstává nadále množství směrů, teorií a různých pohledů, jak na alternativní školy, respektive alternativní směry, nahlížet. Například Bertrand se zabývá alternativními směry ve vzdělávání spíše na jakési „esenciální úrovni“, když nejprve klasifikuje různé myšlenkové proudy a teorie, přičemž argumentuje nutností vymezení teorií z důvodu jejich vzájemné komparace a snazšího pochopení. Tyto teorie diferencuje na základě čtyř prvků: „*žák, obsah, společnost a pedagogické interakce mezi těmito třemi póly*“ (Bertrand, 1998, s. 13). Další možnost pohlížení na problematiku nabízí Rýdl (1994), jenž se zprvu věnuje reformnímu hnutí, tvořícího jakési podhoubí pro vznik alternativních škol, argumentuje zmapováním historického přehledu jakožto východiskem pro snazší pochopení problematiky alternativních škol, kteréžto je jistě významné a cenné, nicméně pro účely této práce bude snaha se držet pouze nezbytně nutných faktů. Stále však zůstává, že pro pochopení příčin vzniku a podstaty alternativních škol je nutné „*objasnit podstatu celkových změn ve školství a vzdělávání (...)*“ (Průcha, 2012, s. 9).

Pro tuto práci, v níž usiluji o pochopení a objasnění aspektů výuky na tzv. scioškolách, se však jeví jako příznačné držet se pohledu na alternativní školy pojetí Průchy, který navrhuje vzít v úvahu následující triádu: a) „*školsko-politický aspekt*“, b) „*ekonomický aspekt*“, c) „*pedagogický a didaktický aspekt*“ (Průcha, 2012, s. 23).

Školsko-politický aspekt

Prvně zmiňovaný aspekt se věnuje otázce zřizovatele, který může být státní, nebo nestátní. Státní školy bývají zřizovány ministerstvy (nejčastěji MŠMT), dále obcí a krajem. Nestátní školy se oproti tomu vyznačují tím, že jsou zřizovány soukromým zřizovatelem případně církví (tamtéž).

Ekonomický aspekt

Ve věci ekonomické stránky je podstatný způsob financování školy, přičemž v soukromých školách je zpravidla vyžadováno, aby za žáky bylo placeno školné, které se může podílet na pokrývání (části) nákladů na chod školy; v českém školství je však, jak upozorňuje Průcha, tradice státem dotovaných soukromých škol (2012, s. 24).

Pedagogický a didaktický aspekt

Další způsob pohlížení na alternativní školy se týká pedagogického a didaktického aspektu. Podle Průchy lze v tomto případě hovořit o školách, „*kteří uplatňují zvláštní,*

nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod.“ (Průcha, 2012, s. 24), čemuž de facto odpovídá i již zmíněná inovační funkce alternativní školy (Průcha, 2012, s. 41–42). To samé, ačkoliv jinými slovy, tvrdí i Skalková (2007, s. 81), Bertrand (1998) či Rýdl (1994, s. 24–25). Tento aspekt je považován, s ohledem na povahu této diplomové práce, za nejvýznamnější (srov. s Průcha, 2012, s. 25), proto mu bude věnováno více prostoru než aspektům prvně zmíněným. Je rovněž podotýkáno, že právě pedagogická specifická v tomto případě není (respektive neměla by být) „*nahodilá, nýbrž je vytvářena za účelem realizace konkrétních funkcí vzdělávání*“ (Průcha, 2012, s. 26), a proto je třeba si všimnout odlišností, které se týkají:

„způsobů organizace výuky nebo života dětí ve škole; kurikulárních programů (změn v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím); parametrů edukačního prostředí (např. nestandardního architektonického řešení učeben nebo jiné komunikace mezi učiteli a žáky); způsobů hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení); vztahů mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.“ (Průcha, 2012, s. 25).

S tímto tvrzením se ztotožňuje i Skalková (2007, s. 81) a do jisté míry to odpovídá i pohledu Průchy, Walterové & Mareše (2009, s. 16) a Rýdla (1994, s. 24–25).

V protipólu k alternativním školám stojí školy standardní, „*kteří svými charakteristikami reprezentují určitou většinově zavedenou normu, standard, předepsaný vzor*“ (Průcha, 2012, s. 26). Předpokládá se, že alternativní – nestandardní školy se odlišují v aspektech, které jsou všeobecně považovány za progresivní posun (Průcha, 2012, s. 27), například že „*specifické -charakteristiky těchto škol umožní dosahovat lepších vzdělávacích výsledků, že budou poskytovat vyšší kvalitu vzdělávání apod.*“ (tamtéž), což ovšem, jak Průcha zmiňuje, není zcela možné dokázat (tamtéž).

V této souvislosti je třeba poukázat na možný terminologický chaos ve věci vymezení a prolínání se pojmů alternativní a inovativní škola (srov. s Průcha, 2012; Průcha, Walterová & Mareš, 2009). Projekt alternativních škol se týká dlouhodobého horizontu a radikálnějších koncepcí v kurikulu (Průcha, 2012, s. 28). Stran prolínání se pojmů je předpokládáno, že v alternativních školách se uplatňuje jakákoliv inovace (Průcha, 2012), každá inovativní škola je tedy i alternativní škola. V práci jsou tedy scioškoly považovány za alternativní školy.

Otázkou však zůstává, zda tato uplatňovaná inovace nabízí možnost položit rovnítko mezi adjektivy inovativní a dobrý, jinými slovy, zda je inovativní škola skutečně dobrá, jak poukazuje Průcha (2012, s. 28), na druhou stranu třeba Kršňák ve své publikaci mapující alternativní školy v naší zemi se na inovativní školy dívá z jiného úhlu pohledu:

„Jak se na inovativní školy dívá člověk? Dívá se jako rodič, který chce pro své děti to nejlepší. Anebo pro ně alespoň nechce to, co zažil na vlastní kůži, a rád by jim dopřál něco jiného. I když vlastně neví úplně přesně, co by to mělo být.“ (Kramperová & Kršňák, 2018, s. 11)

1.4 Scioškoly

S ohledem na nedostatek odborné literatury o scioškolách je následující pasáž je založena na těchto zdrojích:

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Brejchová, V. (2018). *Práce asistenta pedagoga ve scioškolách* (bakalářská práce). Praha: HTF UK.
- Havlíček, P. (2016). *Inovativní škola pohledem rodičů: Případová studie Scioškoly* (bakalářská práce). Praha: FSV UK.
- Kramperová, L. & Kršňák, J. (2018). *Jak se učí živě?: rozhovory o inovativních školách*. Praha: DharmaGaia
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Grada.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman
- ScioŠkola (2019a). *ScioŠkola: Škola, která dává smysl*. [online]. [cit. 2019-11-18]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/scioskoly/>
- ScioŠkola (2019b). *ScioŠkola: O ScioŠkole* [online]. [cit. 2019-11-18]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/scioskoly/o-skolach/>
- ScioŠkoly: Co chcete vědět o ScioŠkolách?
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- Šteffl, O. Vzdělávání pro svět 4. 0. In: TEDx Prague [konference]. TEDx Prague. 4. 11. 2017. Dostupné též z: <https://www.tedxprague.cz/video/vzdelavani-pro-svet-40>
- Šteffl, O. *Potěmkinovy vesnice ve školství a scioškola*. In: New Media Inspiration [konference]. New Media Inspiration. 13. 2. 2016. Dostupné též z: <https://www.youtube.com/watch?v=p7ChwdKGUwA&t=149s>
- Vodička, M. (2018). In: Kramperová, L. & Kršňák, J. (2018). *Jak se učí živě?: rozhovory o inovativních školách*. Praha: DharmaGaia
- pozorování a rozhovory vedené za účelem této diplomové práce

1.4.1 Charakteristika konceptu

Scioškoly jsou doposud relativně novým fenoménem v oblasti vzdělávání. Na místo úvodní charakteristiky se proto nabízí přistoupit na jejich vlastní slova, která tvrdí, že se jedná o „*soukromé alternativní školy respektující individualitu dětí*“ (ScioŠkola, 2019a). Jiná definice místo adjektiva alternativní používá inovativní a v dalším se odkazuje na možné naplnění přání rodičů žáků, kterým je: „*aby jejich děti vedly spokojený a naplněný život. Ve ScioŠkolách se snažíme o to, abyse děti naučily dovednosti, které jim v tom pomohou*“ (ScioŠkola, 2019b).

Jak již bylo řečeno, termíny alternativní a inovativní se do značné míry překrývají (Průcha, 2012). S ohledem na tuto skutečnost a na vymezení obou pojmů se lze domnívat, že scioškoly svou podstatou souzní spíše s termínem alternativní (pokud už termíny rozlišujeme), bude tedy snaha se v této práci držet primárně termínu alternativní. Na druhou stranu je třeba zmínit, že Havlíček ve své bakalářské práci o scioškolách záměrně používá adjektivum „inovativní“, rozhodnutí zdůvodňuje hned v úvodu práce, podle jeho názoru je tento termín v kontextu scioškol výstižnější (2016, s. 2).

Scioškoly v mnoha aspektech vykazují charakteristiky alternativních škol tak, jak je vymezuje např. Průcha (2012); Průcha, Walterová & Mareš (2009); Rýdl (1994) nebo Skalková (2007). Například, „*se odlišují od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 16) ve všech třech aspektech (Průcha, 2012) zmíněných výše.

Školsko-politický aspekt

V oblasti školsko-politického aspektu se vyznačují nestátním zřizovatelem, kterým je společnost Scio založená v 90. letech Ondřejem Štefflem. Tato instituce vznikla za účelem „*měnit vzdělávání*“ (Scio, 2019). Scio se věnuje a podniká v oblasti vzdělávání, a kromě celoplošného testování a různých vzdělávacích kurzů, jako jsou například kurzy programování nebo příprava na přijímací zkoušky, provozuje i tzv. ScioCAMPY⁵. Úspěšně zvládnutý tzv. sciotest je například v případě některých vysokých škol podmínkou k přijetí uchazeče ke studiu.

Scio první školu otevřelo však až v roce 2015, jedná se tedy, jak již bylo řečeno, o relativně nový fenomén v oboru, který měl reagovat na výzvy ostatních, neboť společnost byla

⁵Více viz <https://www.scio.cz/>.

dlouho konfrontována s tím, že kritizovala stav současného školství, avšak sama žádnou alternativu nenabízela, jak Ondřej Šteffl uvedl v rozhovoru pro tuto diplomovou práci.

Dalším faktorem, který ovlivnil vznik scioškol, byla snaha vyslyšet prosby rodičů volajících po změně. Rodiče, jejichž děti se účastnily akcí společnosti Scio, již nechtěli, aby jejich potomci navštěvovali tradiční⁶ školu, se kterou jsou obě strany nespokojené, a volali tedy po něčem „komplexním“, čímž mělo být právě založení scioškol, jak zmínil Ondřej Šteffl v rozhovoru pro tuto diplomovou práci. Jasně se zde projevila potřeba reagovat na „*změny společenské a pedagogické povahy*“ (Průcha, 2012, s. 16) a snaha „*překonávat existující nedostatky a hledat nové účinné cesty zkvalitňování vzdělávacích a výchovných procesů*“ (Skalková, 2007, s. 81), čemuž by měl do jisté míry patrně i odpovídat i jeden z cílů scioškol, kterým je snaha „*reagovat na aktuální potřeby společnosti a vytvořit tak zcela nový pohled na vzdělávání*“ (Brejchová, 2018, s. 13). V současnosti je otevření nové scioškoly podmíněno především zájmem ze strany veřejnosti, v tomto případě zejména rodičů, kteří „*si v jednotlivých krajích nebo městech řeknou, že by chtěli scioškolu, a jdou do toho. Seženou si další rodiče, budovu, souhlas města, případně i kraje. A mezitím jednájí se společností Scio, že by chtěli založit scioškolu*“. (Vodička, 2018, s. 189). V době vzniku této diplomové práce existovalo devět scioškol, z toho čtyři školy v Praze, dále po jedné v Olomouci, v Brně, v Jihlavě a ve Frýdku-Místku. Poslední zmiňovaná škola několik měsíců usilovala o zapsání do rejstříku škol. Než se do něj dostala, prakticky fungovala, ale žáci byli formálně zapsáni buď do domácího

⁶Jako „tradiční škola“ je v této části práce označena buď škola *standardní*, která souzní s charakteristikou Průchy (Průcha, 2012, s. 26) nebo škola, jejíž výuka je založena transmisivně tak, jak to charakterizují například Škoda a Doulík (2011, s. 120); případně jakákoliv škola, o níž se lze důvodně domnívat, že by nemusela být v souladu s názory Ondřeje Šteffla, přičemž se vychází z názorů zmiňovaného veřejně prezentovaných (např. konference TEDx Prague 2010 a 2017, pořad Hyde Park z roku 2015, rozhovor s D. Drtinovou pro DVTv v roce 2015, kniha *K čemu samé jedničky?*, neborozhovor s O. Štefflem pro účely této diplomové práce aj.). Jedná se tedy zejména o ty školy, které se na první pohled ničím výrazně „neodlišují“, tedy např. nehlásí se otevřeně k žádnému alternativnímu směru, neodlišují se vlastními kritérii pro výběr osob do řad svého pedagogického sboru (např. snaha vyhýbat se pedagogům s praxí či absolventům pedagogických fakult). Jedná se tedy o školy, u nichž „by se dalo předpokládat“ (byť nepodložené), že se nesnaží o žádnou komplexní, celoplošnou inovaci – přičemž důraz je kladen na to, že se jedná pouze o předpoklad; nebo se školy o to snaží, nicméně to nikde veřejně neprezentují; nebo se o nich opak „prostě ví“. Označení tradiční škola v kontextu této práce je tedy např. i „běžná“ základní škola, kde sice učí motivování a profesně velmi zdatní učitelé, kteří dokážou svou výuku pojmout atraktivně a efektivně; dokážou vytvořit bezpečné a tvůrčí prostředí, podporují u žáků rozvoj kognitivně náročnějších myšlenkových operací (a nejen třeba pouhé memorování), nicméně neprávem jsou, lidově řečeno, „vhozeny do jednoho pytle“, neboť vedle škol, které otevřeně hlásají, že něčím vymykají, zůstávají „ve stínu“.

studia, nebo do jiných scioškol, které jim rovněž vystavovaly vysvědčení. Posléze vznikly další scioškoly v Praze (kde vznikla i střední scioškola) a v Českých Budějovicích.

Z veřejně dostupných zdrojů a názorů⁷ O. Šteffla, by se dalo usuzovat, že zmiňovaný svůj koncept skutečně postavil především na nespokojenosti se současným stavem školství, které veřejně kritizuje, argumentuje zejména jakýmsi „nedostatečným progresem v oblasti kognitivních věd“, respektive „neschopností většiny dnešních škol na toto reagovat“, což opírá např. o hojně frekventované tvrzení, že „o učení toho víme strašně málo“ (např. Šteffl, 2018; dále zaznělo např. na konferenci TEDx Prague, 2017; na konferenci NMI, 2016; dále, s menší obměnou, např. ScioŠkoly – Co chcete vědět..., s. 4;). Podle O. Šteffla je současné školství zaostalé. Domnívá se, „že to, co víme o učení, tak jsme zhruba na úrovni někdy poloviny 18. století, kdy jsme toho tolik věděli o medicíně“ (Šteffl, 2017, TEDx, 3:54). Ondřej Šteffl nynější stav školství komparuje se stavem před více než dvěma sty lety a je názoru, že školství se od této doby zásadně nezměnilo a nevyvinulo⁸, což je potřeba změnit. Podle O. Šteffla je „škola víceméně pořád stejná už od roku 1779, kdy to Marie Terezie nakázala (...), od roku 1830 ty školy fungují, a fungují víceméně pořád stejně.“ (Šteffl, 2016, NMI16, 7:23). Rovněž i to, co se ve škole vyučuje, údajně nereaguje na změnu dobu: „Skladba těch předmětů, které se dneska učí na základní škole nebo na gymnáziu, je z roku 1848. Mně by se fakt zdálo divný, kdyby to bylo to pravý ořechový, co se děti mají učit.“ (tamtéž, 6:30). I zde je možné nacházet jeden z již dříve zmíněných aspektů alternativních škol, kterým je kompenzační funkce (Průcha, 2012, s. 41).

Ekonomický aspekt

Z hlediska ekonomického aspektu lze konstatovat, že scioškoly jsou z části dotovány státem, z části financovány svým zřizovatelem a náklady na chod škol pochází i ze školného, v některých případech i sponzorských darů, které jsou většinou ve formě naturálií, jako je například nejrůznější vybavení do školy, jak zaznělo v rozhovoru pro účely této práce. Školné se platí na každé scioškole a pohybuje se, v závislosti na regionální rozrůzněnosti a potřeb dané školy, zhruba od 4 500 Kč do 10 500 Kč měsíčně za jedno dítě (některé scioškoly nabízí sourozenecké slevy). Mělo by se jednat o stabilní částku, jejíž případné navýšení ale reaguje na vnější vlivy, jako je třeba plošné zvedání učitelského platu nebo inflace. V jedné ze

⁷Např. Šteffl (2018) dále lze čerpat např. z veřejných vystoupení O. Šteffla, jako jsou konference TEDx Prague 2010 a 2017, diskusní pořad České televize Hyde Park, rozhovor pro DVTV aj.

⁸ Zaznělo např. na konferenci New Media Inspiration 2016.

zkoumaných scioškol například školné pokrývá zhruba 40 % nákladů na chod, jinde je poplatek jeden z nejvyšších, což je dáno jak cenou nájmu za využívaný prostor, regionálním umístěním, tak i skutečností, že škola byla v době hospitace v procesu zařizování, a náklady byly tak vyšší.

Pedagogický a didaktický aspekt

Pro účely této práce je nepochybně stěžejní pedagogický a didaktický aspekt.

Scioškoly se s žádným známým alternativním směrem (viz např. Průcha, 2012; Rýdl, 1994) vyloženě neztotožňují. S některými proudy do jisté míry souzní, například s konstruktivismem, nicméně s žádným směrem se neztotožňují striktně a „absolutně“. Scioškoly nemají žádnou pevnou oporu, jako je tomu např. u waldorfských nebo montessoriovských škol (viz např. Průcha, 2012; Rýdl, 1994; srov. též Havlíček 2016, s. 17). Terminologicky by se však daly zařadit mezi moderní alternativní školy, „*které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími (tj. školy církevní)*“ (Průcha, 2012, s. 61). Tyto školy jsou v některých zemích ekvivalentní ke svobodným školám (tamtéž), scioškoly se však za svobodné školy nepovažují.

Uchopit problematiku scioškol z hlediska pedagogického a didaktického aspektu tedy není jednoduché, přičemž lze argumentovat hned několika důvody, z nichž první se týká výše zmíněného, dále doby existence scioškol a s ní související, a logicky jistě předpokládané, skutečnosti reflektující právě ony „doposud nevyjeté koleje“, „neukotvení“ a neustálé „hledání sebe sama“. Scioškoly se stále vymezují a experimentují, zkoušejí, co je „dobré“, co funguje, či co se s úspěchem nesetkává. Lze registrovat i výrazné změny v časovém horizontu. To, čeho se scioškoly snažily držet v určité době, může být za měsíc úplně jinak, proto je důležité zmínit, že popisovaná koncepce pochází z doby, kdy vznikala tato diplomová práce. Ačkoliv sít sjednocuje hlavní idea a společně deklarované hodnoty a principy, na základě pozorování a rozhovorů, které byly zrealizovány pro účely této diplomové práce, by se dalo konstatovat, že nelze předstoupit s nějakou obecně platnou charakteristikou možnou aplikovat na všechny školy. Jednou z příčin je značná volnost, která je každé škole ve velké míře dopřávána, ředitelé a jejich kolegové tak mají široké pole působnosti, aby se rozhodli, zda a jaké pedagogické zásady budou dodržovat; jednotlivé školy se v jistých aspektech výrazně liší a místy i vybočují z „obecné filosofie“ (to ale teoreticky není nic proti ničemu, vzhledem k tomu, že scioškoly si na svobodě ve všech ohledech zakládají), což ostatně společnost otevřeně přiznává a dodává, že „*to, co platí v jedné ScioŠkole teď, může být za půl roku jinak*“ (ScioŠkoly – Co chcete vědět..., s. 4). Dalo by se usuzovat, že základní rozdíl mezi jednotlivými scioškolami se týká

regionální rozrůzněnosti (např. hlavní město vs. nestatutární město), s čímž souvisí i odlišný způsob života a sociálních skupin. Jiní jsou žáci, pedagogičtí pracovníci a rodiče, jejichž spolupráce se scioškolou je velmi podporována a vítána. Značné rozdíly jsou i v mnoha dalších aspektech, například ve způsobech práce, transformace obsahu či interním uspořádání ve škole.

Zmíněné je specifikováno:

„ScioŠkoly se liší vnitřní organizací, metodami práce s dětmi, uspořádáním dne a samozřejmě se liší v konkrétních lidech, dětech, průvodcích i vedení v dané škole. Z druhé strany je jasné, že ScioŠkoly mají stejnou ideu, stejné hodnoty, řídí se stejnými pedagogickými principy, kladou podobné nároky na průvodce.“ (ScioŠkoly – Co chcete vědět..., s. 4).

1.4.2 Hodnoty scioškol

Scioškoly deklarují, že veškeré své působení staví na těchto hodnotách⁹: morálka, svoboda, optimismus, aktivita, otevřenost a odvaha (Scio, 2019). Konkrétní kroky, jak těchto hodnot dosáhnout, zatím nezmiňují, hodnoty ale rozvádí. Pod svobodou je možnost si představit možnost svobodné volby, která je však vyvážena mírou zodpovědnosti a dodržováním pravidel (ScioŠkoly – Co chcete vědět... s. 56). Poslední zmíněné je velmi individuální a záleží na každé scioškole, respektive průvodci, jak se k tomu postaví, jinými slovy, jakou míru svobody, zodpovědnosti a dodržování pravidel si každý nastaví.

Morálka je poměrně často skloňovaným pojmem a scioškoly jej vnímají jako „*schopnost nezávisle uvažovat o dobrém a zlém, volit dobro, respektovat práva druhého člověka, prosazovat dobro a postavit se zlu*“ (ScioŠkoly - Co chcete vědět... s. 56). Schopnost morálního uvažování se snaží rozvíjet i u svých svěřenců, což z části zajišťují tím, že mezi své průvodce vybírají osoby, u nichž předpokládají vysoký morální kredit.

Otevřenost scioškoly vnímají ve dvou rovinách, z nichž jedna se týká otevřenosti vůči světu mimo školu, kdy se do škol zvou například různí odborníci, druhá rovina se týká transparentnosti ve smyslu „není co skrývat“ (ScioŠkoly - Co chcete vědět... s. 57).

Jak již bylo řečeno, scioškoly nemají pevnou oporu v žádném pedagogickém směru, pouze *hledají inspirace*, například v některých činnostech se snaží nacházet oporu

⁹Více viz webová stránka školy.

v konstruktivismu, do jisté míry například sympatizují se školou Summerhill¹⁰ (s tím rozdílem však, že scioškoly se za svobodné školy nepovažují), pozornost věnují i Escola da Ponte¹¹, z níž také čerpají některé náměty, a brazilskému projektu Projeto Âncora; Havlíček ve své bakalářské práci zmiňuje i americkou školu Sudbury Valley, kterou se scioškolami spojuje to, že je taktéž „založena na autonomii dítěte a svobodě jeho vzdělávání“ (2016, s. 2).

1.4.3 Psychologicko-pedagogické pozadí scioškol

Scioškoly se však otevřeně se hlásí k myšlenkovým proudům a tezím (viz dále), které by se daly podle obsahu zájmu diferenciovat a syntetizovat. Tato kategorizace ovšem není originální (neshoduje se tedy se slovy scioškol), vznikla pouze pro účely této diplomové práce, a to z toho důvodu, že bylo zapotřebí vytvořit jakousi syntézu - jednak z praktických důvodů (je čtenářsky nekomfortní neustále odkazovat na květnatá vyjádření scioškol), za další jakýchsi komparativních důvodů (tj. pro účely této práce není stěžejní to, že scioškoly nazvou jeden princip „rozmanité a motivující prostředí“ a druhý „směřující prostředí“, ale to, že oba dva principy se týkají jedné problematiky), přičemž se vychází z toho, že za podstatou scioškol je snaha nacházet nějaké „pedagogicko-psychologické“ opodstatnění.

Následující rozdělení vychází z informační brožury ScioŠkoly - Co chcete vědět o ScioŠkolách (nedat.), s. 47-55 a z webové stránky společnosti Scio (2019) a bylo vytvořeno čistě pro účely této diplomové.

¹⁰Internátní škola Summerhill, nacházející se v Anglii, byla založena v roce 1921. Tato práce školy nerosvnává, nicméně pro zajímavost lze uvést některé podobné rysy: např. zakladatel zmíněné školy A. S. Neill tvrdí, že „učitelství vyžaduje talent, s nímž se člověk musí narodit, a že veškerá univerzitní příprava z nikoho dobrého učitele neudělá“ (Neill, 2013, s. 147), podobně i scioškoly do řad svého pedagogického sboru neupřednostňují aprobované pedagogy (neznamená to, že jimi vyloženě opovrhují), jelikož si snaží všimnat „jiných osobnostních kvalit“. Podobný je i vztah k učitelům – v Summerhillu, stejně jako ve scioškolách, se oslovují křestním jménem a je znatelná snaha o přátelský a rovný přístup ze strany dospělých. Stejně jako v Summerhillu, rovněž i ve scioškolách se žáci aktivně účastní školního života a školní samosprávy, obě školy mají různá celospolečenská setkání - shromáždění, na nichž se o těchto záležitostech diskutuje. V Summerhillu není povinná účast na vyučování (Neill, 2013, s. 34), podle pozorování rovněž i některé scioškoly dávají svým žákům určitou volnost ve výběru aktivit, kterým se zrovna chtějí věnovat, tedy zda chtějí být přítomni na výuce (kde si v některých případech mohou vybrat, zda se budou skutečně věnovat výuce, či si dělat cosi svého), jít do školního klubu apod

¹¹ Více viz zpráva M. Martinha a J. F. da Silvy, 2008.

Tyto kategorie jsou:

1) fyzické a psychosociální klima ve škole (neboli slovy scioškol: „*Rozmanité a motivující prostředí, bezpečné a přívětivé prostředí, směřující prostředí*“ (ScioŠkoly - Co chcete vědět... s. 49–51),

2) žák a nahlížení na něj („*Děti se chtějí a umějí učit, hlavním aktérem učení je dítě, každé dítě je jedinečné*“ (ScioŠkoly - Co chcete vědět... s. 47-52),

3) „psychopedagogické“ principy a zásady („*Zóna nejbližšího vývoje; víme, že o učení toho mnohé nevíme; zpětná vazba, ne známky*“ (ScioŠkoly - Co chcete vědět... s. 53-54),

4) intersociální vztahy a transdisciplinární působení („*Otevřenost světu mimo školu*“ (ScioŠkoly - Co chcete vědět... s. 48); přičemž vymezení těchto kategorií se do jisté míry překrývá, zejména v případě té druhé a třetí.

Lze konstatovat, že z hlediska psychosociálního klimatu ve škole směřují scioškoly svůj záměr na vytvoření bezpečného, různorodého, atraktivního a motivujícího prostředí. Na druhou stranu zakladatel scioškol tvrdí, že „*děti jsou schopné se učit i ve velmi nevhodném, někdy i nepřátelském prostředí*“ (ScioŠkoly - Co chcete vědět... s. 54–55).

1.4.4 Fyzické a psychosociální klima ve škole

Scioškoly kladou na vytvoření bezpečného a přívětivého prostředí důraz; nicméně jeví se, že důraz kladou ve větší míře na to fyzické. Nově příchozího jistě zaujme skutečnost, že každá z navštívených škol se vykazuje příjemně působícím interiérem (u škol, které byly v procesu zařizování, byly zjevné alespoň velmi silné tendence k tomuto směřovat). Některé působí vyložené až „domácím“ dojmem, na chodbách jsou regály s knihami, sedací soupravy, zdi zdobí výtvarné výtvary žáků, u vchodu do školy je umístěna velká tabule, na níž je napsán plán dne a očekávané návštěvy školy, rovněž i z vyvěšených nástěnek lze usuzovat, že škola žije velmi bohatým sociálním životem, což souvisí i s otázkou psychosociálního klimatu ve škole. Stále však platí, že na každé škole to funguje jinak.

Je patrné, že kolektiv pracovníků se snaží, a snaží se o to společně s žáky, vytvořit příjemné a bezpečné rovněž i psychosociální klima, nicméně, jak vyplynulo z rozhovorů, velkým kamenem úrazu ve většině případů je jistá „neodbornost“, respektive nepřipravenost některých průvodců, kteří často bývají konfrontováni zejména s tím, že jejich pedagogické zkušenosti jsou limitované.

Příklad 1

V jedné ze zkoumaných škol měl ředitel poměrně malý tým (do počtu 10) mladých a motivovaných průvodců, avšak pro větší část z nich bylo působení na scioškole první pedagogickou zkušeností, a mnohé situace pro ně byly tedy nové a nemohli se opřít ani o teoretická východiska (vzdělání měli třeba v jiném oboru). V tomto případě se jednalo o zdánlivě „problémového žáka“, jehož chování vyústilo v kázeňské problémy. Průvodci byli frustrováni, neboť si s tímto jevem nedokázali poradit, tato frustrace ovlivňovala jak samotnou jejich práci, práci ředitele (průvodci u něj hledali oporu, on měl ale k řešení pracovní záležitosti plynoucí z jeho pozice), tak i náladu a atmosféru v pedagogickém sboru, potažmo na celé škole. V jiných případech se průvodci museli potýkat s kázeňskými problémy uprostřed vyučovací jednotky. Tyto jevy byly ve většině případech způsobeny „pouhou“ žákovskou nepozorností z různých důvodů a záměrným nereagováním (nenapomenutím či neupozorněním) ze strany průvodců ve snaze držet se jiného principu (scioškol) a „nezasahovat tak do svobody dítěte“, což velmi často vyústilo v okamžitý konflikt mezi průvodcem a žákem, potažmo žáky – žáci se nudili, průvodcův stimul pro ně nebyl adekvátní, nedovedli se sami zabavit a „vyčítali“ to průvodci a celé to vše mělo logicky velký vliv na psychosociální klima ve třídě, někdy i v celé škole, pokud se daná problematická situace nepodařila udržet v mezích vyučovací jednotky a kolektivu.

Na druhou stranu je třeba zmínit, že navzdory výše napsanému a navzdory tomu, že scioškoly, jak se jeví, stále hledají balanc mezi tzv. svobodou dítěte (o které bude zmínka ještě později) a nastavením jistých mantinelů kázně, tak lze registrovat několik interních pravidel. Pravidla, která se shodně projevovala na každé škole, byla dvě: výrazné omezení používání mobilních telefonů a pravidlo zvednuté ruky, jak vyplynulo z pozorování a rozhovorů pro účely této diplomové práce. Prvně zmíněné není třeba komentovat, u druhého se jedná o projev respektu k tomu, kdo mluví, nebo se o to alespoň snaží. V případě, že je v kolektivu hluk, dotyčný, který by rád něco pronesl, zvedne ruku, počká, až ostatní učiní totéž a přestanou mluvit, aby vznikl prostor pro mluvčího. Další pravidla podléhají internímu nastavení každé školy.

1.4.5 Žák a nahlížení na něj

Ve věci žák a nahlížení na něj by se dalo konstatovat, že koncept je výrazně pedocentricky zaměřený a respektuje svobodu a individualitu dítěte. Ve druhém případě je třeba zmínit, že není možné zcela jednoznačně určit, co přesně mají scioškoly na mysli, když se snaží respektovat individualitu dětí. Zdá se, že obecná shoda v tomto případě nepanuje, neboť každý si představuje něco jiného – pro někoho to například znamená absolutní respektování svobody dítěte, dítě má v tomto případě právo volby činnosti a toho, co se bude (respektive co se chce) učit; pro dalšího to znamená to, že dítě sice respektuje, nicméně výběr učiva je vždy na průvodci; kromě však času v rámci tzv. samorostu, kdy mají všichni děti čas na své činnosti nebo projekty. Koncept se snaží vycházet z premisy, že pro děti je *přirozené se učit*, což Ondřej Šteffl několikrát na svých přednáškách opřel o fyziologickou potřebu malého dítěte naučit se chodit. Rovněž výklad tvrzení „*hlavním aktérem učení je dítě*“ (ScioŠkoly - Co chcete vědět... s. 52) napovídá, že v centru veškerého dění ve scioškolách je dítě – zejména v oblasti učení, u něhož lze registrovat jisté konstruktivistické tendence, tak i v oblasti správních, v níž jsou dětem ukládány, s patřičnou mírou zodpovědnosti, nějaké úkoly (ScioŠkoly - Co chcete vědět... s. 52), například podílení se na přípravě různých výjezdů a výletů (např. lyžařských zájezdů), tvoření propagačních audiovizuálních záznamů apod. Jednou týdně se koná školní shromáždění, kde se rozhoduje o ekonomickém a správním chodu školy.

K žákovi by měl být preferován partnerský přístup. Je třeba si však uvědomit, že taktéž i tento aspekt je determinován různorodostí názorů škol, průvodců a ředitelů. Základ, který by měl zůstat neměnný, je snaha o rozvoj individuality a autonomie dítěte, jak scioškoly deklarují: „*Odlišnosti a individualitu nepotlačujeme, ale naopak oceňujeme a rozvíjíme.*“ (ScioŠkoly - Co chcete vědět..., s. 48). Žáci se shlukují do kolejí, což je koedukovaná a věkově heterogenní skupina, která má 1–3 průvodce. „*Má to být taková jejich domovská skupina. Děti by zde měly nacházet své zázemí a sociálně se rozvíjet. Právě proto jsou tam děti všech věkových kategorií, aby docházelo k učení mladších od starších a naopak.*“ (Vodička, 2018, s. 191). Menší skupina žáků podobného věku se nazývá věkovka; žáci se společně učí nebo pracují na nějakém projektu. Zpravidla každé pondělí se ve scioškolách začíná komunitním kruhem, který může být, zejména v případě malého počtu žáků, celoškolní nebo kolejní. Žáci a průvodci s ostatními mohou sdílet své pocity, nápady či zážitky (z víkendu). Každý žák má rovněž svého patrona, což je průvodce, s nímž řeší osobní či vážné kázeňské problémy. Scioškoly numericky neznámkují, nýbrž poskytují slovní zpětnou vazbu, způsob a provedení je v gesci každého průvodce; zpravidla se jedná o zpětnovazební tripartitní setkání, v některých případech žáci

dostávají hodnocení průběžně, někdy jednou za určité časové období. Snahou je, aby převládalo pozitivní hodnocení. Jak vyplynulo z pozorování a rozhovorů, na některých scioškolách si žáci sami stanovují cíle, které plní, přičemž kritérium zvládnutí je na každém průvodci a žákovi. Rovněž ve věci změn ve zvládnání obsahu látky není podstatné, aby žáci toto prokázali, údajně se neví, jak přesně a při jakých činnostech se žáci učí; podstatnější je to, aby žáky činnost bavila a viděli v ní smysl. V této věci je třeba také zmínit, že rovněž přijímací řízení je specifické. Žáci nepíší test, ale spolu se svým rodičem se zúčastní rozhovoru s průvodcem nebo ředitelem. Cílem rozhovoru je zjistit, zda rodiče (a dítě) s myšlenkou a koncepcí scioškol souzní a jaké má dítě do budoucna plány: „*Jestli třeba plánují jít na osmileté gymnázium. To jim rovnou říkáme, že pro ně nejsme správnou školou, neboť se orientujeme na výstup z deváté třídy.*“ (Neubert, 2018, s. 202). Dítěti je umožněno, respektive je ze stran scioškol vyžadováno, aby strávilo v kolektivu žáků alespoň jeden den.

1.4.6 „Psychopedagogické“ principy a zásady

Pojmout a zmapovat jakési „psychopedagogické“ zásady a principy scioškol nelze jednoznačně, což by se snad dalo do jisté vysvětlit jednak skutečnostmi popsány v části (se kterou se následující úsek částečně překrývá) věnované pedagogickému a didaktickému aspektu, jednak jedním z principů scioškol - na jedné straně totiž scioškoly tvrdí: „*My víme, že o učení toho hodně nevíme*“ (ScioŠkoly - Co chcete vědět... s. 54) a odkazují se na jakýsi (zdánlivý) nedostatečný progres v oblasti kognitivních věd, na straně druhé deklarují, že se

„*snaží držet krok s nejnovějšími vědeckými poznatky*“ (tamtéž) a že se děti učí zejména napodobováním: „*napodobují výrazy, chování, způsoby myšlení, přístup k problémům, hodnotové rámce, koníčky...*“ (tamtéž, s. 55). Ačkoliv scioškoly toto tvrzení nepodkládají žádnou vědeckou teorií, oporu lze nalézt v odborné literatuře; problematice se věnuje například Bertrand (1998), který tvrdí, že jedním z principů sociokognitivní teorie sociálního učení je i vytváření vzorů, jejichž nápodobou se jedinec může učit:

„V některých případech si zvolí některou osobu jako svůj vzor a řadu projevů jejího chování napodobuje. Jedná stejným způsobem jako druhý člověk (...) a učí se na základě výsledků svého vlastního chování inspirovaného modelem.“ (1998, s. 125).

V této souvislosti se scioškoly odkazují i na Vygotského teorii zóny nejbližšího vývoje a předkládají argument: „*Nejefektivnější je učení v tzv. zóně nejbližšího rozvoje, kde je pro nás úkol výzvou, ale stále jsme schopni jej zvládnout.*“ (ScioŠkoly - Co chcete vědět... s. 54). Scioškoly se snaží tuto zónu žákům „nabídnout“ v podobě motivujícího, přiměřeného a adekvátně atraktivního úkolu; nezmiňují se však již o sociální interakci, jako je tomu např. Bertranda, který píše, že v originálním pojetí této sociokognitivní teorie se jedná o: „*vzdálenost mezi dvěma rovinami: úrovní současného vývoje, jehož mírou je řešit problémy samostatně, a úrovní vývoje, měřeného schopností žáka řešit problémy s pomocí někoho jiného*“ (Bertrand, 1998, s. 134). Scioškoly velmi staví na různých formách vrstevnické spolupráce a na projektech. Závěr této části by se dal shrnout slovy:

„Od běžných škol nás odlišuje, že pro nás výuka, jaké znalosti předáme a co si dítě odnese, není alfa a omegou naší práce. Naše práce sestává z mnoha částí a velmi důležité jsou pro nás komunikace, sociální kontakt a sociální soulad.“ (Vodička, Jak se učí živě, s. 195).

1.4.7 Studijní autonomie

Ondřej Šteffl argumentuje, že svět se mění závratnou rychlostí, nikdo nedokáže odhadnout, jak bude vypadat v horizontu několika let a jaké znalosti a dovednosti budou potřeba. Důležité však je být schopen reagovat na vývojové tendence ve společnosti, o čemž svědčí i heslo scioškol „*Změna je pro nás trvalý stav*“ (ScioŠkoly – Co chcete vědět... s. 4). Cílem scioškol je připravit žáka na svět v polovině 21. století, přičemž se vychází z toho, co k tomuto stavu údajně nevede – terminologie, znalosti a poučky. Místo toho je snaha žáky vést ke schopnosti umět zvládat změny a k tzv. studijní autonomii. O tomto pojmu pedagogický slovník (Průcha, Mareš & Walterová, 2009) mlčí, proto přistoupíme na slova O. Šteffla, který pojem vysvětluje jako „*schopnost převzít kontrolu nad vlastním učením*“ (ScioŠkoly – Co chcete vědět... s. 10). Má zde být zahrnuta jak schopnost umět se učit, tak i „*umět se rozhodnout, co a proč se naučit a jak to efektivně udělat, dítě pozná, co už umí a co zatím ne*“ (tamtéž, s. 10), přičemž nedílnou součástí je soulad tohoto procesu s dobrými pocity zainteresovaného jedince – aby se dítě při této činnosti bavilo (tamtéž). V rozhovoru s Janem Benešovským O. Šteffl uvedl: „*To hlavní, co děti učíme, je studijní autonomie, to znamená schopnost převzít kontrolu nad svým vlastním učením (...). My děti učíme, jak se učit.*“ (Šteffl, 2017, 8:15). Podle jiného tvrzení „*studijní autonomie spočívá v tom, že si dítě dokáže říct, co by potřebovalo, aby se mohlo něco naučit.*“ (Vodička, 2018, s. 195).

Studijně autonomní jedinec:

„zvládá proces volby, co se bude učit, ví, kde získat informace, posoudí, které jsou pro něj vhodné, jaká metoda bude nejlepší k učení toho či onoho (...); zda si má najít odborníka, učit se z internetu nebo se domluvit se spolužákem, kterého zajímá něco podobného; ví, kdy má o věcech diskutovat a kdy se ponořit do knih či internetu a sbírat informace“ (ScioŠkoly – Co chcete vědět..., s. 10).

O. Šteffl dále pojem rozvádí¹², vymezuje předpoklady ke studijní autonomii nezbytné, například „*naučit se číst, psát, počítat, rozumět anglicky, vyhledávat a kriticky posuzovat informace, mít základní přehled a znát sám sebe*“ (Šteffl, ScioŠkoly – Co chcete vědět... s. 10), dále termín poté specifikuje na příkladu:

„Děti (...) budou schopny naučit se samy nebo s nějakou malou dopomocí, a tu si budou umět samy najít a vyžádat, prakticky cokoliv. (...) Nebudou třeba umět dělit mnohočlen mnohočlenem, ale když zjistí, že na nějaké přijímačky je potřeba to umět, tak se to naučí a naučí se to úžasně rychle, úžasně efektivně“ (Šteffl, DVTV, 2015, 4:40).

Autonomie dítěte obecně je ve scioškolách rovněž velmi často skloňovaným pojmem, přičemž, jak bylo řečeno, opět nelze zcela jednoznačně určit, zda se vztahuje spíše ke svobodné volbě dítěte ve smyslu toho, aby si dělalo, co samo chce a uzná za vhodné, nebo zda se to vztahuje spíše k oblasti učení. Pro obě tvrzení lze najít opodstatnění v pozorováních a rozhovorech pro účely této práce. Nicméně vyjdeme-li z názorů zakladatele škol, mohli bychom se domnívat, že se jedná zejména o autonomii v oblasti učení: *Dopřáváme dětem přiměřeně jejich možností autonomii v tom, jak a kdy se učí, co dělají, dáváme jim možnost si volit, čemu se budou věnovat.*“ (ScioŠkoly - Co chcete vědět... s. 52). O. Šteffl tvrzení o autonomii podporuje na příkladu, že na základě fyziologických a anatomických potřeb dítě v batolecím věku „prostě ví“, kdy a co se chce učit, respektive čemu chce věnovat svůj čas; proč by tomu tak tedy nemělo být u starších dětí.

1.4.8 Intersociální vztahy a transdisciplinární působení

Poslední kategorie interdisciplinární vztahy a transdisciplinární působení v sobě zahrnuje snahu o propojení scioškol s okolním světem, což vychází z předpokladu, že děti se neučí pouze ve škole. Scioškoly si pravidelně zvou na besedy různé odborníky, cestovatele, ale také rodiče s „neobvyklým“ zaměstnáním.

¹²Více viz Šteffl, ScioŠkoly – Co chcete vědět o ScioŠkolách, s. 10–11).

1.4.9 Průvodci místo učitelů

Na scioškolách nepůsobí učitelé, nýbrž tzv. průvodci. Průvodce je pedagogický pracovník, který může, ale také nemusí být učitel a splňovat požadavky na tuto profesi danou zákonem; pokud dotyčná osoba nemá příslušnou aprobaci, je formálně vedena jako asistent pedagoga, případně průvodce v klubu¹³, jak bylo řečeno v rozhovoru pro tuto diplomovou práci. Scioškoly se záměrně vyhýbají označení učitel ve snaze o upozornění na rozdíl mezi těmito „rolemi“. Primární úlohou průvodce totiž není učit či vzdělávat, ale *provádět* děti, být jim průvodcem na jejich cestě; doslova jim „*pomáhat najít vlastní cestu ke studijní autonomii a provádět je na cestě vzděláním*“ (ScioŠkoly - Co chcete vědět..., s. 60), přičemž je argumentováno tím, že „*děti se učí samy, nepotřebují někoho, kdo je učí (...), ale člověka, který je provádí jejich učením a rozvojem*“ (tamtéž). Petr Havlíček dodává, že průvodci „*pomáhají odhalovat silné stránky a jedinečnou vzdělávací cestu každého dítěte*“ (2016, s. 19).

Průvodci:

„pomáhají dětem orientovat se v neustále se měnícím světě, a protože provázejí děti na cestě za poznáním. Pomáhají jim odhalovat jejich silné stránky a nalézat jedinečnou vzdělávací cestu každého dítěte. Usnadňují dětem určit si to, co, kdy a jak se učit“. (Školní vzdělávací program 2, 2019, s. 164).

Úlohy průvodce

Úloha učit je pro průvodce de facto podřadná nebo „až několikátá v pořadí“. Na základě tzv. pyramidy průvodce (viz přílohy) je primární úlohou průvodce hlídat dodržování nastavených pravidel v kolektivu žáků. Teprve potom se může zabývat tím, aby žáci měli možnost o něčem rozhodovat, jak zaznělo v rozhovorech pro tuto diplomovou práci. Po splnění tohoto by průvodce měl zajistit, aby se žákům vše jevílo smysluplně. V neposlední řadě by průvodce měl nějakým způsobem participovat na zpětné vazbě dítěti – ať už mu ji poskytne sám, nebo v ideálním případě žáka naučí, aby byl s to si ji poskytnout sám. Teprve až na samém vrcholku je úloha učit. (Scio, 2018, s. 11)

Vztah mezi průvodcem a žákem

Rovněž vztah mezi průvodcem a žákem je odlišný, než by se dalo usuzovat z „obecné zkušenosti“ z „tradiční“ školy, kde se učiteli zpravidla vyká a jsou dodržována nějaká pravidla sociální interakce plynoucí z odlišného postavení, odlišných práv, ale také povinností. Cílem scioškol je připravit na svět v polovině 21. století, přičemž se vychází z předpokladu, že nikdo

¹³Klub je ve scioškolách něco na způsob družiny.

neví, jak svět bude v té době vypadat, a proto to, co by škola měla učit, nejsou konkrétní znalosti, ale jakási schopnost umět zvládat změny a být studijně autonomní (více viz dále), jak vyplynulo z rozhovoru s Ondřejem Štefflem.

Dle pozorování by se dalo usuzovat, že ve scioškolách jsou tendence rozdíly mezi dospělým (vyučujícím) a dítětem (žákem) stírat a oba aktéry postavit na stejnou roveň, nicméně opět ani toto neplatí absolutně. Na jedné scioškole platí stejná pravidla pro žáka a průvodce, v jiné scioškole (a u jiného průvodce) to může být však zcela naopak. Zatímco jeden průvodce nesouhlasí se vzájemným tykáním žák-učitel, žák i průvodce totiž nemají stejná práva a povinnosti, jakožto nemají ani stejnou odpovědnost; další průvodce vnímá žáka jako sobě rovného ve všech ohledech. Všeobecně se však jeví, že ve vztahu k dítěti – žákovi lze registrovat značnou míru liberálnosti. To, co by mělo být ale trvalé a neměnné, je ctění jakýchsi *morálních* nebo „vyšších“ pravidel, což dokazuje i následující tvrzení: „*Máme velké množství pravidel, před kterými jsme si rovni, ale máme jedno hlavní, a to je respekt. V rámci vzájemné slušnosti jsme si všichni rovni.*“ (Vodička, 2018, s. 192).

Nároky kladené na průvodce a ředitele scioškol

Na uchazeče o místo průvodce a ředitele jsou kladeny vysoké morální požadavky a sociální dovednosti, jako je například schopnost komunikovat, dávat a přijímat zpětnou vazbu, jak vyplynulo například z rozhovoru s Ondřejem Štefflem a rovněž z rozhovorů s řediteli škol. Uchazeči o post ředitele prochází poměrně složitým, několikakolovým přijímacím řízením vyhlášeným společností Scio. Podmínkami není věk či vzdělání, důležitá je „*zkušenost s vedením lidí a chuť učit se novým věcem*“ (Havlíček, 2016, s. 18).

Taktéž potenciální průvodci musí projít složitým, několikakolovým, výběrovým řízením, které zahrnuje, mimo různých dotazníků a úvodní části sestávající se z vypracování projektu (např. připravit si projekt na 5 hodin pro 20 dětí), i část, kdy je uchazeč sledován v přímé interakci s dětmi. Jsou upřednostňovány osoby, které mají zkušenost s dětmi, například skautští vedoucí nebo rodiče. V rozhovoru pro tuto diplomovou práci Ondřej Šteffl uvedl, že dříve se scioškoly a priori vyhýbaly zkušeným pedagogům, což dnes nečiní, nicméně dotyčný musí být v souladu s koncepcí scioškol a „otevřený změnám“. Pokud má uchazeč například mnohaletou zkušenost s výukou na tradiční škole, lze u něj údajně předpokládat jistý druh „předpojatosti“, která by se mohla negativně promítat ve formě uplatňování pro scioškoly nevyhovujících pedagogických zásad a postupů. Vždy je však respektováno přání a požadavek každé školy, koho do svého týmu hledá. Pro ředitele jisté scioškoly je například důležité to, jaká energie z daného člověka vychází a jak přistupuje k dětem. „*Za mě je tam ještě několik*

kritérií, podle kterých vybíráme průvodce. Měl by mít respektující přístup k dětem. Pak je to otevřenost a neideologičnost.“ (Vodička, 2018, s. 193). Jeví se, že scioškoly do řad svých průvodců vybírají zejména mladé, vyrovnané, něčím zajímavé a motivované osoby, které koncepci věří a souzní s ní. Primárně se tedy nehledí na formální vzdělání, ale na zkušenosti, které však také nejsou stěžejní. Důležitá je u uchazečů motivace, elán a odhodlání. Kršňák to specifikuje: *„průvodci si věří, dělají si to po svém. Mají důvěru sami v sebe, a tak necítí nutnost opírat se o jakoukoli předem připravenou učební metodu.*“ (Kramperová & Kršňák, 2018, s. 14). Poslední slovo ve výběru uchazeče má Ondřej Šteffl. V rozhovoru s Janem Benešovským vyplynulo, že převis uchazečů je vysoký, vybírá se zpravidla 1 z 10 uchazečů, přičemž se také hledí na to, aby vybraný byl psychicky vyrovnaný a *„neměl potřebu někomu něco dokazovat, zejména ne dětem*“ (Šteffl, 2017, 11:12). Spektrum průvodců je různorodé, v jejich řadách můžeme nalézt jak absolventy pedagogických fakult, tak skautské vedoucí, osoby povoláním bankéře, terapeuty, farmaceuty, toxikology či třeba sociální pracovníky. Setkávají se spolu napříč školami na různých víkendových (jednou ročně o letních prázdninách i na vícedenních) akcích, dvakrát ročně se schází průvodci a ředitelé ze všech scioškol. Tyto akce mají jak jakousi socializační funkci, tak průvodcům poskytují možnost si vzájemně předat inspirace a poznatky ze své praxe. Během svého působení na scioškolách jsou snahy, aby se průvodci účastnili různých školení, která zpravidla sestává z různých pedagogických kurzů nebo besed. Ve své praxi by se průvodci především měli řídit již zmíněnou pyramidou průvodce.

1.4.10 Výuka českého jazyka ve scioškolách

Následující pasáž je založena na těchto zdrojích:

- Školní vzdělávací program 2, 3, 4, 6 a 7
- rozhovor s Ondřejem Štefflem, průvodci a řediteli
- informační brožura ScioŠkoly – Co chcete vědět o ScioŠkolách?
- pozorování a rozhovory vedené za účelem této diplomové práce

Jednotlicí koncepce výuky českého jazyka ve scioškolách doposud neexistuje, výuka se tedy vyznačuje značnou rozrůzněností, která reflektuje odlišné názory, postoje, zkušenosti a vzdělání jednotlivých průvodců, v některých případech i ředitelů, jak vyplynulo z pozorování a z rozhovorů. Na základě analyzovaných dokumentů škol lze však konstatovat, že „základním“ cílem výuky českého jazyka, společného pro všechny zkoumané školy, je *rozvoj komunikačních dovedností* (např. Školní vzdělávací program 2, 4 a 7) a *nácvik pravopisu* (např. Školní vzdělávací program 3 a 6). Jediným dostupným dokumentem, který do určité míry plošně reprezentuje přístup scioškol k výuce českého jazyka, je informační brožura ScioŠkoly – Co chcete vědět o ScioŠkolách?, v níž je cíl výuky českého jazyka vztažen na „obecný cíl“ scioškol, kterým je rozvoj studijní autonomie. Z uvedeného rovněž vyplývá, že výuka českého jazyka by měla být jednou z cest, které vedou k budování žákovy studijní autonomie. Podstatné v tomto případě je to, aby žáci byli schopni se přesně verbálně i graficky vyjádřit (ScioŠkoly – Co chcete vědět... s. 20), disponovali kritickým myšlením a byli „čtenářsky gramotní“, kterýžto pojem O. Šteffl specifikoval, že se nejedná o gramatická pravidla a znalost terminologie (ScioŠkoly – Co chcete vědět... s. 20). Výuka však podléhá tlaku ze strany rodičů, což v praxi znamená to, že pokud například budou rodiče žáka vyžadovat, aby výuka směřovala k přípravě na přijímací zkoušky, patrně se tak stane, jak řekl Ondřej Šteffl v rozhovoru pro tuto diplomovou práci.

Většina scioškol má svůj vlastní školní vzdělávací program, kde je předmět poměrně do detailu popsán s více či méně specifickými obsahy a očekávanými výstupy. V některých školách čeština figuruje jako samostatný předmět, někde se vyučuje v rámci trivie, někde je předmět zakomponován do tzv. komunikace.

Vzhledem k tomu, že v RVP je učivo doporučeno a závazným se stává až po implementaci do ŠVP (RVP ZV, 2017, s. 15), sledované scioškoly svým obsahovým zaměřením požadavky RVP splňují, pakliže srovnáme zacílení předmětu český jazyk (viz

kapitola této diplomové práce Cíle výuky českého jazyka). Nicméně ani v tomto případě nelze o otázce naplňování RVP uvažovat globálně, jelikož každá scioškola má své vlastní ŠVP a na každé sciošcole se výuka českého jazyka realizuje jinak, v jiném předmětu, jinou časovou dotací a jiným obsahovým zacílením předmětu. Jevilo se tak jako nejvíce výstižné vytvořit tabulku, která by uvedené přehledně zachytila. V tabulce je uvedeno zmíněné, tedy název předmětu, v němž se výuka českého jazyka realizuje, hodinová dotace předmětu v jednotlivých předmětech, charakteristika předmětu a označení školy, kde se daný předmět vyučuje.

Předmět	Počet hodin týdně v ročníku									Charakteristika/zacílení	Škola
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.		
Trivium	13									prvopočáteční čtení a psaní; triáda čtení, psaní, počty	1, 3
Komunikace		4	2							rozvoj komunikace, zejména mluvené	1
Český jazyk	5		4	6		4	3			vzdělávací obor Český jazyk a literatura dle RVP ZV, obsah individuální	2, 3, 4
SVS	14	13	26	31		29	27			integruje všechny vzdělávací oblasti dle RVP ZV	2, 3, 4, 6, 7
Čtení a psaní	9	8	3							prvopočáteční čtení a psaní	6, 7
ČPJK						3				práce s textem, rozvoj komunikace	6

(vytvořeno podle dostupných školních vzdělávacích programů zmíněných scioškol)

Každá ze sledovaných scioškol přistupuje k výuce českého jazyka odlišně, ať už se jedná o týdenní hodinovou dotaci, časové rozvržení do ročníku, zacílení nebo samotný název předmětu, jak napovídá tabulka.¹⁴ Například scioškoly s označením 1 a 3 na začátek školní docházky do svého učebního plánu zařazují předmět trivium, jenž integruje čtení, psaní a počty; scioškoly 6 a 7 se předmětu s podobným zacílením (podobné do té míry, že neintegruje počty) věnují v 1. – 3. ročníku.

¹⁴Tabulka vznikla pro účely této diplomové práce. Veškeré informace z tabulky byly zpracovány na základě analýzy ŠVP jednotlivých scioškol (viz označení scioškoly) a na základě rozhovorů s průvodci a řediteli.

Předměty by se daly dle „zacílení“ rozdělit do tří kategorií: 1) zacílení na rozvoj počáteční gramotnosti (Trivium, Čtení a psaní), 2) zacílení na rozvoj mluvené komunikace (Komunikace, ČPJK), 3) obsahové zacílení dle RVP (SVS, Český jazyk).

Oblasti výuky českého jazyka se týká i otázka čtení. Dle zakladatele konceptu Ondřeje Šteffla by čtení mělo sloužit především k přenesení informace. Ondřej Šteffl k výuce českého jazyka sděluje:

„Hlavní příčinu vidíme v tom, že se některé děti učí číst předčasně a vlastně trochu násilně. Věty typu „Ema má mísu“, „Máma mele maso“, které lze v slabikářích stále najít, jasně ukazují, že nejde o porozumění, ale právě jen o formální „čtení“.“ (ScioŠkoly – Co chcete vědět...., s. 19)

Příklad 2

Zatímco na jedné scioškole panuje názor nutnosti systematické výuky českého jazyka, se kterou se však pojí potřeba přístup „zradikalizovat“ (např. mluvnici učit, ale jinak a v jiných ročnících), na další scioškole je čeština na pokraji zájmu, což se projevuje například tím, že předmět se samostatně de facto nevyučuje, respektive je integrován do jiných předmětů a žáci zákonitosti a pravidla jazyka mají pochytit jakousi „osmózou“.

Z rozhovorů vyplynulo, že se nikdo otevřeně nehlásí k obecným cílům českého jazyka, které jsou popsány na začátku této práce; nicméně se lze domnívat, že někteří průvodci s těmito obecnými cíli nějakým způsobem pracují, patrně aniž by si to sami uvědomovali. Za zmínku stojí, že dotazovaní průvodci, kteří prošli nějakým formálním vzděláním v oboru (tedy buď pedagogickým, nebo vyloženě češtinářským), se shodovali v aspektech týkajících se nutnosti cíleného a promyšleného působení v oblasti didaktické transformace obsahu. Toho se týkala i potřeba uvědomělého působení v oblasti gramatiky, která by měla sloužit jako jakýsi „základ“ pro efektivní komunikaci, rovněž často vyskytovaným pojmem v rozhovorech. Nicméně zůstává, že přístup k výuce českého jazyka je největší mírou závislý na přístupu konkrétního průvodce.

Žádná ze sledovaných škol ve zmiňovaném období¹⁵ nepoužívala učebnice. Pokud průvodci pracovali s nějakými tištěnými materiály, jednalo se o pracovní listy, které sami vytvořili, případně převzali z jiných zdrojů.

¹⁵Jedná se o období psaní této diplomové práce a sběru dat.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části je nejprve představen cíl práce, výzkumné otázky a metodologie, na což je navázáno vlastním popisem výzkumného šetření.

V další části jsou popsány navštívené scioškoly. Důraz je kladen na jejich obecnou charakteristiku a výuku českého jazyka. Každá škola je v zájmu zachování anonymity označena pracovním názvem, nicméně všechny navštívené scioškoly jsou velice stručně charakterizovány do té míry, o které se lze domnívat, že je pro účely této diplomové práce nezbytná. Z výše zmíněného jsou rovněž anonymizovány dokumenty škol, jako jsou například školní řády nebo školní vzdělávací programy. V další části je popsána výuka českého jazyka na jednotlivých scioškolách, přičemž data byla získávána z pozorování, rozhovorů a z analýzy dokumentů.

Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem této diplomové práce je poskytnout alespoň částečný vhled do praxe výuky českého jazyka ve scioškolách.

Práce se snaží odpovědět na tyto výzkumné otázky:

„Jakým způsobem a s jakým cílem se učí český jazyk ve scioškolách?“

„Uplatňují se ve scioškolách nějaké inovativní metody a formy práce, které reflektují současná témata didaktiky českého jazyka?“

„Existuje jednotící koncepce výuky českého jazyka ve scioškolách?“

„Jak vypadá běžná hodina českého jazyka ve scioškole?“

2.1 Metodologie

Z hlediska metodologie je nejdůležitější si nejprve stanovit cíl výzkumu a zamyslet se nad jeho možným přínosem (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 62).

Vzhledem k cílům je dále třeba se zamyslet nad tím, „*zda jsou dostatečně významné, aby se do něj výzkumníkoví vyplatilo „investovat“*“ (tamtéž, s. 62). V souvislosti s posledním je třeba zmínit, že oblast scioškol není doposud zcela vědecky probádána. Jedná se o relativně nový fenomén v oblasti vzdělávání a školství, neboť první scioškola byla otevřena v září 2015. Tématu se však věnují bakalářské práce (např. Brejchová, 2018; Havlíček, 2016), z nichž jedna je zaměřena na pozici asistenta pedagoga, druhá na rodiče, jejichž děti navštěvují scioškolu. Ve sborníku Jak se učí živě Kramperové a Kršňáka (2018) je rovněž zmínka o scioškolách. Jedná se o příspěvek formou rozhovoru s vedením jedné konkrétní scioškoly. Existuje také množství internetových a tištěných článků (např. Hrubá, 2015; Kvačková, 2015), případně článek rodiče, máje se scioškolou nějakou zkušenost (např. Skýpala, 2018), nicméně je nutné si uvědomit, že se jedná o subjektivní názor. Žádný z uvedených zdrojů se nezabývá výukou českého jazyka ve scioškolách. Zmínka o tématu je v informační brožuře scioškol, ze které tato práce, s ohledem na nedostatek odborné literatury, rovněž čerpá.

Jako většina článků, tak i zmíněné akademické práce se zaměřují okrajově buď pouze na jednu scioškolu, nebo se zaměřují na určitý jev, který deskriptivně popisují. Pro tuto práci to do určité míry platí taktéž, nicméně snaží se přijít s doposud nepopsaným, čímž je vhlad do praxe výuky českého jazyka ve scioškolách. Práce rovněž poskytuje čtenáři možnost „nahlédnout“ do několika scioškol, a získat tak alespoň hrubou představu o výuce českého jazyka. Dalo by se tedy konstatovat, že téma je doposud zcela neprobádané a neznámé. Cílem této diplomové práce je poskytnout alespoň zběžný vhlad do praxe výuky českého jazyka ve scioškolách, a pokusit se zmíněnou mezeru do určité míry „zaplnit“. Jelikož se jedná o alternativní školy, vyvstává i otázka, zda se využívají nějaké inovativní metody a formy práce, kterými by se případně mohla výuka na tradiční škole inspirovat, zda scioškoly nějakým způsobem reflektují současná témata didaktiky českého jazyka. Práce si však neklade za cíl potvrdit, či vyvrátit, zda jsou případné jiné metody, přístupy a formy učení efektivnější, než je tomu na tradičních školách. Z důvodu snahy o vyšší míru reprezentativnosti se práce nezaměřuje pouze na jednu scioškolu.

Vezmeme-li v úvahu výše zmíněné, cíl a že „základním důvodem pro výběr výzkumného přístupu by měl být výzkumný problém a způsob, jakým k němu badatel přistupuje (...)“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 22), jeví se jako nejvhodnější přístup kvalitativní. Podstatou kvalitativního výzkumu je „do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.“ (tamtéž, s. 24).

V souvislosti s uvažováním nad možnostmi a podmínkami plánovaného výzkumu se jako nejvhodnější výzkumný design jevila případová studie (viz Švaříček & Šedřová, 2014, s. 83). Případová studie umožňuje „velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 97; srov. s Mareš, 2015) a jsou pro ni stěžejní metody pozorování, rozhovory a analýza dokumentů (tamtéž, s. 98). Tento typ výzkumu se doporučuje provést zejména tam, kde to samozřejmě záměr a charakter výzkumu umožňuje a kde se jedná o „dosud neprobádané nebo málo známé téma, jev, sociální vztah či událost.“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 111), neboť případová studie umožňuje detailní a hlubinné zkoumání v přirozeném prostředí zkoumaného jevu, kdy výzkumník je v centru dění (Průcha, 1995, s. 63; Průcha, Mareš & Walterová, 2014, s. 231; Švaříček & Šedřová, 2014, s. 98).

Na druhou stranu je třeba zmínit, že závěry a výsledky případové studie jsou značně omezené a nelze je nikterak „zobecnit“ (Průcha, 1995, s. 63) a do jisté míry rovněž podléhají subjektivnímu pohledu a interpretaci výzkumníka, s čímž souvisí i to, že „není jednoduché provádět techniky ověřování spolehlivosti, jako je například nezávislá kontrola (cross-checking)“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 112). Je třeba také mít na paměti, že případové studie mohou tíhnout i k jistému zkreslení vlivem subjektivity výzkumníka (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 112). Nevýhodou je i otázka množství času, neboť případová studie je poměrně náročná na provedení (tamtéž, s. 98).

Data byla vyhodnocena metodou otevřeného kódování z pozorování, rozhovorů a analýzou dokumentů, jako jsou například inspekční zprávy nebo školní vzdělávací programy. Zmíněné metody jsou pro případovou studii a kvalitativní výzkum stěžejní (Švaříček & Šedřová, 2014).

2.2 Popis výzkumného šetření

Před zahájením výzkumného šetření bylo zapotřebí nastudovat dostupné informace o scioškolách a promyslet strategii oslovení scioškol. Ve věci prvně zmíněného jsem prvotní informace čerpala z dostupných zdrojů, kterými byly zejména webové stránky společnosti a jednotlivých scioškol, dále audiovizuální záznamy přednášek zakladatele Ondřeje Šteffla. Poté jsem elektronicky kontaktovala centrální e-mailovou adresu scioškol. Ve zprávě jsem se představila, stručně charakterizovala svůj záměr a poprosila o případnou spolupráci, která v této fázi spočívala zejména v přesměrování mě na kompetentní osobu, jelikož jsem obracela pouze na centrální e-mailovou adresu, a nevěděla jsem tak, kdo mou zprávu bude číst. Předpokladem bylo, že v případě kladné vyřízení mé žádosti, bych se obrátila na dotyčné osoby, které bych oslovila, popsala svůj záměr a požádala je o umožnění vstupu do školy, možnosti hospitovat běžnou hodinu českého jazyka a ochotou mi poskytnout rozhovor, přičemž bylo předpokládáno, že realizace posledně zmíněného by byla dvoustupňová. Nejdříve by byl veden úvodní rozhovor s tzv. klíčovou osobou, pravděpodobně by se jednalo o ředitele, který by byl osloven jako první. V tomto rozhovoru bych se znovu představila a charakterizovala svůj záměr. Předpokladem by bylo, že vyústěním tohoto rozhovoru bude i rozprava nad vhodným kandidátem – vyučujícím českého jazyka, jehož hodinu bych měla možnost hospitovat, a s nímž bych rovněž vedla rozhovor. Bylo očekáváno, že z hlediska možnosti uskutečnění výzkumu budou stěžejní následující kroky: kladná odezva ze strany scioškol, umožnění vstupu do scioškoly, navázání kontaktu s klíčovou osobou (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 154), či tzv. vrátným v jiné terminologii (Gavora, 2010, s. 197), možnost hospitace hodiny českého jazyka, rozhovor s vyučujícím českého jazyka a případně kontakt na další scioškoly. Nezbytným předpokladem bylo to, aby s mou návštěvou vědomě souhlasili všichni zainteresovaní, tedy ředitelé, průvodci a žáci a aby měli možnost svůj souhlas kdykoliv odvolat. Zachování anonymity respondentů bylo samozřejmostí.

Na mou žádost ohledně výzkumu reagovaly dvě osoby: ředitelka jedné scioškoly a metodik českého jazyka (více viz dále). Jelikož bylo možné se domnívat, že navštívit scioškoly nebude jednoduché, otázka získání si a udržení důvěry s prvními kontakty se jevila jako prioritní (viz např. Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 76). Po tom, co jsem navštívila první scioškolu a vybudovala si s dotyčnými osobami kladný vztah, získávala jsem další kontakty tzv. metodou sněhové koule (viz. Švaříček & Šed'ová, s. 73). Na jaře 2020 existovalo celkem jedenáct scioškol (není započítána jedna střední scioškola) v lokalitách Praha, České Budějovice, Jihlava, Brno, Olomouc, Zlín a Frýdek Místek. Pro účely této diplomové práce jsem navštívila

celkem sedm scioškol ve všech zmíněných lokalitách, vyjma Českých Budějovic a Jihlavy. Jednotlivé scioškoly však v této práci nejsou konkretizovány. Nebylo možné navštívit všechny scioškoly, neboť některé zmiňované ještě nebyly otevřené (například v Českých Budějovicích), některé scioškoly nedisponovaly informovaným souhlasem; uvažovat o návštěvě školy, která neměla informovaný souhlas, nepřipadalo s ohledem na etiku výzkumného šetření a ochranu osobních údajů v úvahu.

Ve věci hospitace hodiny českého jazyka bylo stěžejní to, aby se jednalo o „běžnou“ hodinu, neboť v zájmu zachování autentičnosti mým záměrem bylo být přítomna na přirozené, nijak zvlášť se nevymykající, hodině. Na tomto místě je třeba zmínit, že předmětem hospitační činnosti *nebyli žáci*, nýbrž učitelé – průvodci, kteří tak činili vědomě. V původní fázi výzkumu nebylo zřejmé, s jakou odezvou se setkám ze stran scioškol. V případě, že by mi bylo umožněno scioškoly navštívit, hospitovat hodiny a moci si pořídit audiovizuální záznam, s daty by bylo nakládáno jiným způsobem. Bylo však nutné počítat i s tím, že poslední z výše zmíněných by nebylo možné realizovat, což se dalo očekávat v případě, že by s pořizováním záznamu nesouhlasily buď scioškoly, rodiče nebo žáci, případně by se vyskytla jiná překážka. Tato situace skutečně nastala, přičemž bylo argumentováno různě. Na některých scioškolách nebylo možné si pořídit audiovizuální záznam, jelikož to dotýčná osoba, se kterou jsem jednala, odmítla a odvolávala se na interní pravidla dané scioškoly. V jiných případech mi bylo řečeno, že by to významně narušilo chod hodiny, neboť žáci a učitelé by věděli, že jsou natáčeni, což by je mohlo znervózňovat, případně působit jiný druh diskomfortu. Stalo se také to, že mi byl zamítnut audiozáznam, poněvadž konkrétní scioškola byla ve fázi vzniku a ředitel se existence nějakého záznamu obával. Uvažovat o natáčení, aniž by o tom aktéři věděli, bylo samozřejmě nemyslitelné. Ačkoliv mi bylo ve všech případech zamítnuto pořizování audiovizuálního záznamu, stále mi bylo umožněno hospitovat vybrané hodiny a pořizovat si poznámky. Tento souhlas byl ústní a byl založen na vzájemné důvěře. Bylo tedy dohodnuto, že mi bude umožněno pozorovat konkrétní hodiny, pořizovat si zápisky, nicméně předmětem mého pozorování bude učitel (průvodce); předmětem pozorování tedy nebudou žáci, dle domluvy však bylo přistoupeno k tomu, že žáci budou zmíněni pouze v nezbytně nutné míře za současného důsledného respektování zájmu zachování anonymity. Žákům tedy byla věnována pouze okrajová, nezbytně nutná pozornost a s veškerými údaji, které jsem tímto způsobem pořídila, bylo nakládáno tak, aby nebylo možné identifikovat jednotlivé žáky, nejsou zmíněny žádné markery, natož pravá jména. V případě, že se v některých z přepisů vyskytuje nějaké jméno, vždy se jedná o pseudonym. Ačkoliv hlavním předmětem pozorování nebyli žáci, nikdy

se nestalo, že by nějaký žák nesouhlasil s mou přítomností – toto bylo ošetřeno ústním dotazem ze strany průvodce na začátku hodiny (s tím, že pokud by má přítomnost během hodiny žákům vadila, odešla bych) s údajným předchozím souhlasem ze strany rodičů. Nutno však podotknout, že souhlas rodičů obstarala konkrétní scioškola (respektive daný vyučující), neřešila jsem jej tedy já, k čemuž bylo s ohledem na výše zmíněné přistoupeno.

Jak již bylo řečeno v úvodu této práce, školy jsem oslovila se souhlasem ředitele společnosti Scio a zakladatele scioškol, Ondřeje Šteffla. Návštěvy škol proběhly se souhlasem ředitelů, průvodců a žáků, kteří s výzkumným šetřením souhlasili vědomě a svůj souhlas mohli kdykoliv odvolat.

2.2.1 Rozhovory

Rozhovor byl veden jako polostrukturovaný, předem byla připravena témata a seznam otázek. Zároveň byl prostor i pro doplňující otázky a další témata (viz přílohy). Na začátku každého rozhovoru jsem se představila, stručně charakterizovala svůj záměr, zeptala se na souhlas se zpracováním údajů a informovala o zachování anonymity všech subjektů.

Důvod, proč byl zvolen právě rozhovor, a ne dotazník, který by byl z hlediska hospodaření s časem jistě efektivnější, je zejména ten, že rozhovor umožňuje otázky ad hoc (viz Maňák, Švec, 2004, s. 25), o kterých bylo předpokládáno, že by se mohly stát zdrojem zajímavých a užitečných informací, případně by mohly poskytnout další námět k diskusi. Možnost mluvené komunikace, fyzické přítomnosti (a tím pádem i navázání osobního kontaktu s dotazovanými a možnosti vytvoření si „obrázku“, byť povrchního, o dotazovaném na základě jeho chování, vystupování a reakcí) lze rovněž považovat za jeden z rozhodujících faktorů.

Pro účely této diplomové práce bylo dotazováno celkem 17 osob, mezi nimi průvodci, ředitelé, externí pracovníci scioškol a zakladatel konceptu. V zájmu zachování anonymity nejsou uvedena pravá jména, jakožto ani scioškola nebo pracoviště, kde dotyčný působí. Není tedy možné identifikovat, o jakou osobu se jedná. Jediné konkrétní jméno se vyskytuje v případě zakladatele konceptu scioškol Ondřeje Šteffla, který s uveřejněním svého jména souhlasil a který působí jako veřejně známá osoba. Základním kritériem pro výběr osob byla jejich spojitost s výukou českého jazyka a spojitost s konceptem jako takovým. V prvním případě bylo preferováno, aby osoby předmět přímo vyučovaly, ve druhém byl podstatný

předpoklad ohledně toho, jaký typ informací mohou dotazovaní poskytnout. V pěti případech ze sedmi jsem nejprve hovořila s ředitelem a na základě toho jsme společně dospěli k výběru vhodného „kandidáta“, průvodce, který český jazyk vyučoval, přičemž kritériem bylo pouze to, aby dotyčný vyučoval český jazyk, v zájmu zachování autentičnosti nebyla stanovena jiná podmínka, například praxe nebo aprobační, a to proto, že se předpokládalo, že ve scioškolách budou vyučovat jak osoby s praxí a aprobační, tak osoby bez jakékoliv pedagogické zkušenosti. Ve zbylých dvou případech jsem s řediteli nehovořila a rovnou byla odkázána na průvodce, který český jazyk vyučoval.

V následující tabulce je zachycen přehled dotazovaných osob, jejich pracovní označení, stručná charakteristika, případně další informace, které byly shledány jako podstatné, přičemž je zohledněno to, že případná detailní charakteristika by sice mohla být cenným zdrojem informací, nicméně zároveň by mohla dotyčného identifikovat. Osoby jsou charakterizovány pouze v nezbytně nutné míře, a to takové, o které se lze domnívat, že má na působení průvodce vliv. Je na místě si položit otázku, zda bude mít na působení průvodce vliv například jeho pedagogické vzdělání, předchozí zkušenosti s dětmi, nebo naopak to, že působil zcela v jiném oboru.

Dotazovaný	Škola/příslušnost	Charakteristika	Poznámka
P1	scioškola 1	psychoterapeut	bez pedagogické praxe
P10	scioškola 2	přírodovědec	zkušenosti s výukou matematiky na tradiční ZŠ
P2	scioškola 2	studium cizích jazyků,	zkušenosti v oblasti práce s dětmi
P3	scioškola 3	učitel TV	zkušenosti v oblasti práce s dětmi
P4	scioškola 4	zkušenosti s waldorfskou pedagogikou	
P5	scioškola 4	aprobovaný pedagog 1. stupně	zkušenosti s výukou na 1. st.
P6	scioškola 4	psycholog	

P7	scioškola 5	vzdělání dějepis- výtvarná výchova	1. pedagogická zkušenost
P8	scioškola 6	historik	1. pedagogická zkušenost
P9	scioškola 7	studium ČJ-AJ	3 roky praxe výuky ČJ
ŘP1	scioškola 1	bankovníctví	bez pedagogické praxe
ŘP2	scioškola 6	učitel českého jazyka	10 let praxe v oboru
Ř1	scioškola 3	sociolog	
Ř2	scioškola 5	zkušenosti práce s dospívajícími a sociálně znevýhodněnými osobami	
E1	scioškola 7	botanik	má na starosti přírodovědné projekty
E2	Scio	pracovník v oblasti marketingu	
OŠ	Scio	zakladatel konceptu	Ondřej Šteffl

Dotazované osoby jsou rozděleny dle „relevantnosti“ k danému tématu do pěti skupin: průvodci, ředitelé – průvodci, ředitelé, Ondřej Šteffl a externí pracovníci. Tyto skupiny byly vytvořeny pouze pro účely této diplomové práce. První skupinu tvoří průvodci, kteří vyučují český jazyk, z hlediska relevantnosti k danému tématu jsou tedy nejvýznamnější, neboť na nich záleží obsah učiva a jeho didaktická transformace. Druhá skupina představuje ředitele, kteří jsou zároveň i průvodci. Tyto osoby se kromě vedení školy věnují i výuce češtiny. Tvoří samostatnou skupinu z důvodu jejich specifického postavení – ve všech případech měli na výuku „svůj“ (ve smyslu specifický) názor, který se snažili v určitém rozsahu implementovat do své školy. Třetí skupina představuje ředitele škol. Celkově jsem hovořila se 4 řediteli škol, dva z nich zároveň učili český jazyk. Skupinu externí pracovníci představují dvě osoby, které se scioškolami pracují „zvenku“. V jednom případě se jedná o pracovníka společnosti

pracujícím v oblasti marketingu, ve druhém případě se jedná o externího průvodce. Tyto osoby mají samostatnou kategorii, jelikož jejich „výpovědi“ jsou relevantní, nicméně samy nemají na rozdíl od ostatních skupin možnost koncept nějak výrazně utvářet, měnit a přímo se podílet na chodu školy.

V poslední skupině je pouze jeden člen, kterým je již zmiňovaný zakladatel scioškol Ondřej Šteffl. Rozhovor s Ondřejem Štefflem má v práci zvláštní postavení. Jedná se o samotného zakladatele, autora konceptu a myšlenky; ústřední postavu scioškol a ředitele společnosti Scio. O. Šteffl sám sice nepůsobí jako průvodce českého jazyka, nicméně do jisté míry se jeho myšlenky do konceptu promítají, ačkoliv, jak sám říká, nechává školám značnou míru svobody. Kromě výše zmíněného se Ondřej Šteffl účastní různých setkání napříč scioškolami, má poslední slovo ve výběru průvodce a svým způsobem reprezentuje scioškoly navenek – například tím, že je autorem publikace o scioškolách, ze které tato práce rovněž čerpá, přednáší a poskytuje rozhovory (např. rozhovor s D. Drtinovou). Rozhovor s O. Štefflem je podstatný také proto, že nabízí jakýsi „zastřešující rámec“ nebo „hlavní“ či „prapůvodní“ myšlenku, vzhledem k tomu, že každá scioškola je jiná a výpovědi průvodců a ředitelů se rovněž liší.

Skupina	Počet členů	Označení	Poznámka
Průvodci	10	P 1-10	
Ředitelé-průvodci	2	ŘP 1-2	
Ředitelé	2 (4)	Ř 1-2	
Ondřej Šteffl	1	OŠ	zakladatel konceptu
Externí pracovníci	2	E 1-2	pracovník společnosti, externí průvodce

Rozhovory s průvodci a řediteli byly vedeny vždy ve škole. Rozhovory s OŠ a E1 se uskutečnily v sídle společnosti Scio, rozhovor s E2 se uskutečnil na neutrální půdě.

Kromě případu Ondřeje Šteffla nebylo možné, aby byly rozhovory nahrávány. Důvody byly veskrze tři – buď s tím dotazované osoby rovnou nesouhlasily s tím, že jako důvod uvedly „nemožnost se soustředit, jelikož by musely myslet na to, že jsou nahrávány“, nebo důvod nebyl

uveden a osoby pouze uvedly, že by preferovaly rozhovor bez záznamu. V některých případech jsem k otázce možnosti nahrávání ani nepřistoupila, což bylo způsobeno buď situačním kontextem (například už jsem se dotazované osoby ptala, zda si mohu nahrávat hodinu, kde učí a nebylo mi vyhověno – důvody viz u pozorování; nebo se osoba sama nechala slyšet, že nechce, aby byla nahrávána), nebo jsem instinktivně vycítila, že položením takové otázky bych mezi dotazovanou osobu a sebe položila jakousi bariéru, která by vážně mohla narušit autentičnost rozhovoru a potažmo důvěru, kterou jsem si snažila s osobami vybudovat, což by negativně mohlo ovlivnit celý pozdější výzkum (srov. např. s Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 76). Všichni dotazovaní nicméně souhlasili s tím, abych si o průběhu rozhovoru vedla pečlivé poznámky, zapisovala si některé fráze a informace takto získané posléze použila – za předpokladu, že nebudou uvedena pravá jména osob. Bezprostředně po skončení dotazování jsem rozhovor přepsala a doplnila svými postřehy. Jako první bylo v plánu vést rozhovor s metodikem českého jazyka. K tomuto setkání však z technických důvodů nedošlo, místo něho jsem se ale setkala s jiným pracovníkem. S touto osobou jsem se sešla v sídle společnosti Scio. Ačkoliv setkání neproběhlo dle původního záměru (neboť jsem se setkala s někým jiným), bylo i přesto svým způsobem stěžejní v tom smyslu, že mi rozhovor poskytl základní obrázek ohledně zmapování terénu, čehož nebylo možné dosáhnout jinými dostupnými prostředky. Lakonicky řečeno jsem se díky tomuto rozhovoru prvně seznámila s tím, jak vůbec koncept scioškol funguje a jak probíhá výuka českého jazyka. Stěžejní informace, které během rozhovoru zazněly, se týkaly výběrů vyučujících na scioškole, používání učebnic, hodnocení a výukových cílů. Nezáleží na tom, jaké má dotyčný vzdělání, nemusí být aprobovaný pedagog, podstatné je, aby prošel interní výběrovým řízením, které se skládá z několika kol. Zmíněné se týká rovněž osob, které ve scioškolách vyučují český jazyk. Během rozhovoru vyšlo najevo, že ve scioškolách se nepoužívají žádné učebnice, vyučující berou ohled pouze na očekávané výstupy dle RVP. Hodnocení probíhá slovně za současného využití tripartitních setkání. Výukové cíle se nestanovují, stanovují se pouze osobní cíle každého žáka na základě reflexe jeho silných a slabých stran, jedná se tedy pouze o osobní cíle každého žáka. Ověřování „obecných“ cílů tudíž neprobíhá, neboť obsah učiva není důležitý. Každý žák a jeho zákonný zástupce se musí před nástupem do scioškoly zúčastnit setkání a rozhovoru s někým z pracovníků scioškoly a žákovi je rovněž umožněn týdenní zkušební pobyt ve scioškole, jak rovněž vyplynulo z rozhovoru.

Druhá osoba, se kterou jsem se sešla, byla ředitelka jedné scioškoly, která mě oslovila sama, neboť ji můj záměr zkoumat výuku českého jazyka zaujal. S ředitelkou jsme se sešly

dvakrát. Na první setkání byl připraven seznam otázek. Rozhovor se samovolně ubíral směrem k debatě o školství a výuce českého jazyka obecně. Rozhovor byl přínosný v tom, že mi jednak potvrdil to, co říkal pracovník Scia, jednak jsem se dozvěděla názor ředitelky, který se týkal problému současné koncepce výuky českého jazyka a ředitelčina antagonistického pohledu na pojetí výuky češtiny ve scioškolách obecně. Podle ředitelky je současná koncepce nastavena nevyhovujícím způsobem v tom smyslu, že žáci jsou schopni abstraktního myšlení a potažmo vnímat jazyk jako systém až ve vyšších ročnících druhého stupně. Ve věci scioškol zmiňovaná nesouhlasila s tím, aby žáci měli hlavní (a mnohdy jediné) slovo ve věci výběr učiva a kritizovala značnou volnost v mnoha ohledech. Druhé setkání bylo ve znamení rozprav nad českým jazykem v konkrétní scioškole a hledání „vhodných kandidátů“.

Rozhovor s Ondřejem Štefflem proběhl v průběhu psaní této diplomové práce (v lednu 2019) a stalo se tak na základě mé žádosti. Ačkoliv Ondřej Štefl poskytl na téma scioškoly řadu rozhovorů a veřejně vystupuje, výuce českého jazyka se věnuje velmi okrajově. Jelikož nebylo možné si udělat z dostupných zdrojů celistvou představu a některé informace nebyly dohledatelné, přistoupila jsem k tomu, že jsem Ondřeje Štefla elektronicky kontaktovala. Rozhovor byl veden polostrukturovaně, nahrán a okódován. Dotazovaný souhlasil s uveřejněním svého jména a s tím, aby byl rozhovor použit v přílohách této diplomové práce.

V následující tabulce je zachycen počet dotazovaných, jejich označení a příslušnost ke konkrétní scioškole. Velká písmena představují skupinu: P – průvodci, ŘP – ředitelé a průvodci, Ř – ředitelé, E – externí pracovníci. Číslice před písmenem znázorňuje počet. V tabulce nejsou rozhovory s OŠ a E2.

Scioškola	Počet a označení dotazovaných osob
1	1 ŘP, 1 P
2	2 P
3	1 Ř, 1 P
4	3 P
5	1 Ř, 1 P
6	1 ŘP, 1 P

7	1 P, 1 E ¹⁶
---	------------------------

Z tabulky je tedy patrné, že například ve scioškole 3 jsem hovořila s jedním ředitelem-průvodcem a jedním průvodcem, zatímco ve scioškole tři jsem hovořila se třemi průvodci.

2.2.2 Pozorování

K pozorování bylo přistoupeno po rozhovoru a souhlasu s dotyčným průvodcem, který byl obeznámen s mými záměry. Předpokladem taktéž byl souhlas ředitele a žáků, přičemž důraz byl kladen na průvodce, nikoliv na žáky. Záměrem bylo, aby mé pozorování co možná v nejmenší míře narušilo běžný chod hodiny a nikterak nezasahovalo do dění ve třídě, což doporučuje i Švaříček a Šed'ová (2014, s. 143), nicméně bylo by mylné se domnívat, že má přítomnost hodinu vůbec nijak nezasáhne. Na začátku každé hodiny jsem se žákům představila buď sama, nebo mě představil dotyčný průvodce. Bylo stanoveno, že během pozorování budu fyzicky přítomna ve třídě, průvodce a žáci budou znát důvod mé návštěvy a do hodiny nebudu zasahovat – vyjma případů, kdy budu přizvána do komunitního kruhu, nebo se mnou nějaký žák sám naváže kontakt. Pozorování tedy bylo spíše zúčastněné, ačkoliv míra mé interakce se snažila omezit na minimální míru (srov. Průcha, 1995, s. 38). Podle Maňáka a Švece během zúčastněného pozorování není stěžejní práce s předem připraveným observačním archem, ale pouze s osnovou za předpokladu, že terénní poznámky a komentáře musí být o to detailnější (Maňák & Švec, 2004, s. 26). Já jsem měla připravený observační arch a prostor pro terénní poznámky.

V terminologii Švaříčka a Šed'ové pozorování bylo otevřené a přímé (2014, s. 145). Velký důraz byl kladen na terénní poznámky (srov. s Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 155).

Mým zájmem bylo respektování etiky výzkumného šetření, ochrany osobních údajů zúčastněných a zachování anonymity.

Předmětem pozorování byly zejména hodiny českého jazyka, nicméně vzhledem k tomu, že mi byl umožněn vstup do scioškol, nabídla se mi možnost pozorovat scioškoly v komplexnějším měřítku – jak je řešen interiér scioškol, jak jsou vybaveny učebny, jaká v dané scioškole panuje atmosféra, jak se k sobě chovají žáci a učitelé. Tyto aspekty však podléhají

¹⁶Dotyčný je externím průvodcem na dané scioškole. Rozhovor proběhl na neutrální půdě.

silně subjektivnímu vnímání, netvoří ani jakýsi pilíř pozorování, je s nimi nakládáno pouze jako s „doprovodným materiálem“.

Přestože to již bylo řečeno, je potřeba na tomto místě znovu připomenout, že mi byla umožněna návštěva zmíněných scioškol a hospitace vybraných hodin; ve škole jsem se mohla taktéž libovolně procházet, nicméně nebylo mi umožněno pořídit si audiovizuální záznam hospitovaných hodin. O důvodech bylo pojednáno dříve. Kromě toho, že audiovizuální záznam by poskytl zcela jiné možnosti výzkumu a zpracování údajů (více viz v limitech studie v závěru této diplomové práce), bylo zapotřebí vyřešit i otázku zabývající se etickým hlediskem, a sice, do jaké míry je možné do pozorování zahrnout žáky. Tato otázka je diskutována dříve.

Následující tabulka shrnuje hospitované hodiny. Každá hospitovaná hodina nese své pracovní označení H1 – H26. U každé hodiny je dále uvedeno: období hospitace, ročník, počet žáků (z toho počet dívek a chlapců), zaměření hodiny a případná poznámka. V poznámkách jsou uvedeny ty skutečnosti, o nichž bylo možné se domnívat, že jsou z nějakého důvodu podstatné – např. hodina H7 byla z velké části narušena interpersonálním sporem mezi žáky. Jelikož se předpokládá, že tato situace není pro hodiny českého jazyka běžná a že mohla hodinu významně ovlivnit, či dokonce narušit, dospělo se k závěru tuto informaci zmínit. Dále například hodina H1 byla z části vedena externistou, respektive osobou, která se scioškolou nespolupracuje v tom smyslu, že by vykonávala přímou pedagogickou činnost (na rozdíl od externích průvodců), nicméně do školy byla pozvána na návštěvu za účelem podpoření pedagogické činnosti. U každé hodiny je rovněž uvedeno, který průvodce hodinu vedl P1 – P9 a X. Průvodci nejsou jmenováni, ale nesou pracovní označení, v případě průvodce X se jedná o návštěvu – externího spolupracovníka, který není průvodce, nicméně na škole měl v ten den přednášku. Není tedy možné identifikovat, o jakou osobu se jedná.

Hodina	Scioškola	Průvodce	Počet žáků		Ročník	Zaměření hodiny	Poznámka
			♀	♂			
H1	1	P1/X	6	8	3.-7.	přednáška o cizí zemi – rozvoj komunikačních dovedností	hodina byla z části vedena externistou
H2							
H3		P1	5	5	3.-4.	malování - rozvoj komunikačních dovedností	
H4							
H5	2	P2	1	4	1.-3.	procvičování písmen	
H6						procvičování písmen, slovní hra	
H7			1	6	4.-6.	oprava slohové práce, hra na procvičování podstatných jmen a sloves	značná část hodiny narušena sporem mezi žáky; spor se posléze přenesl i mezi učitele a žáky
H8						individuální četba bajky, diskuse nad bajkou, hra se slovy	
H9	3	P3	5	13	5.-6.	četba básní, skupinová práce	
H10						rozběr básní, recitace a dramatizace básní	
H11	4	P4	7	11	1.	říkanka, čtení, povídání o ptácích	

H12		P5	3	6	2.	nácvik psaní, doplňování písmen do slov	
H13		P6	4	4	3.	procvičování i/y	
H14	5	P7	2	5	1.	procvičování písmen, doplňování i/y	
H15			3	2	2.	doplňování i/y ve vyjmenovaných slovech	
H16			2	6	5. – 6.	skupinová diskuse nad smyslem výuky ČJ, individuální procvičování číslovek	hodina narušena vlivem nespokojenosti ze strany žáků
H17	6	P8	8	7	4.	hádanka, úklid učebny	
H18						hry Ypsilonie a Kris Kros	
H19			4	5	1.	hádanka, hra se slovy	
H20					2. – 3.	hra se slovy, skupinová a individuální práce	
H21		P8				hra se slovy, hádanka	
H22		P8	7	7		slohová práce, skupinová práce	v hodině byl přítomen žák jiné školy
H23	7	P9	8	6	7.	vzory podstatných jmen, stavba	

						slova, obojetné souhlásky	
H24			4	9	9.	věta jednočlenná a větný ekvivalent	
H25			7	6	8.	vzory podstatných jmen	
H26						skloňování podstatných jmen	

Scioškola	Počet hospitovaných hodin
1	4
2	4
3	2
4	3
5	3
6	6
7	4
Celkem hospitovaných hodin	26

2.2.3 Analýza dokumentů

Další metoda se nazývá analýza dokumentů. Primární zacílení bylo na pedagogické dokumenty, zejména školní vzdělávací programy a inspekční zprávy nebo školní řády. Celkem jsem analyzovala čtyři inspekční zprávy a pět školních vzdělávacích programů, jak je zobrazeno v tabulce níže. V některých případech se stalo, že škola příslušným dokumentem nedisponovala, tato skutečnost je v tabulce označena písmenem N, v opačném případě písmenem A. Například scioškola 4 disponuje jak se školním vzdělávacím programem, tak s inspekční zprávou, na rozdíl třeba od scioškoly 1. Pouze 2 scioškoly neměly v době tohoto výzkumu k dispozici ŠVP. Dokumenty jsou anonymizovány, aby nebylo možné identifikovat konkrétní školu.

Scioškola	ŠVP	Inspekční zpráva
1	×	×
2	✓	×
3	✓	✓
4	✓	✓
5	×	×
6	✓	✓
7	✓	✓

Taktéž jsem analyzovala nepedagogická data. Jednalo se o data veřejně dostupná, a sice čtyři přednášky a tři rozhovory s Ondřejem Štefflem, zakladatelem konceptu. V následující tabulce jsou uvedeny bližší informace a také to, zda se jedná o přednášku, nebo rozhovor.

Název	Typ	Pořadatel/společnost	Přednášející (v případě přednášky)	Tazatel (v případě rozhovoru)	Rok vydání	Nosič
<i>Je škola budoucnost vzdělávání?</i>	přednáška	TEDx Prague	Ondřej Šteffl		2011	online
	rozhovor	ČT, Hyde Park		Daniel Takáč	2014	
<i>Děláme z učení práci, i odměna je špatně</i>	rozhovor	DVTV		Daniela Drtinová	2015	
<i>Potěmkinovy vesnice ve školství</i>	přednáška	NMI16			2016	
<i>Vzdělávání bez hranic</i>	přednáška	Perpetuum 2016				
<i>České základky jsou pro děti mimořádně otravné</i>	rozhovor	Rádio Impuls		Jan Benešovský	2017	
<i>Vzdělávání pro svět 4.O?</i>	přednáška	TEDx Prague				

2.3 Souhrn informací o subjektech

V následující pasáži jsou popsány jednotlivé scioškoly, které byly za účelem této diplomové práce navštíveny. Popis každé scioškoly začíná její obecnou charakteristikou, přičemž snahou bylo vystihnout ta kritéria, o nichž se lze domnívat, že jsou pro fungování scioškoly důležité. Jedná se například o region, ve kterém se scioškola nachází, doba jejího působení, počet žáků, představení pedagogického sboru a případně další charakteristický rys, který byl shledán jako relevantní. Na to navazuje popis výuky českého jazyka se snahou zachytit nejprve obecný cíl výuky češtiny tak, jak je specifikován v ŠVP konkrétní školy¹⁷, dále popsat, jak je předmět vyučován a realizován. Každý specifický popis výuky českého jazyka je doplněn tabulkou, jejíž podstatou je snaha poskytnout přehled o tom, v jakých předmětech a v jakých ročnících se český jazyk vyučuje s konkrétní týdenní hodinovou dotací.

2.3.1 Scioškola 1

Obecná charakteristika scioškoly

Škola se nachází ve městě s počtem obyvatel do 100 000. Neformálně se otevřela v září 2017, nicméně zhruba dva roky usilovala o zapsání do rejstříku škol; oficiálně může tedy fungovat až od září 2019. Budova je sdílena s jinou školou, což poskytuje menší, avšak dostačující prostory v podobě několika místností a rozlehlé chodby v jednom patře. Školu na podzim 2019 navštěvovalo 42 žáků, kapacitně může pojmout až 150 žáků.¹⁸ Působí zde dvanáct průvodců (z toho tři ve družině), mezi nimi je například aprobovaný učitel 1. stupně, psycholog, bankéř či psychoterapeut. Školné činí 4 900 Kč za měsíc.

Ve škole jsou tři věkově heterogenní skupiny žáků. Dny v týdnu jsou rozděleny na předmětové, kdy se vyučují předměty matematika, komunikace a angličtina, a nepředmětové, tzv. tematické, kdy je čas věnován nějakému projektu nebo konkrétnímu tématu, v rámci něhož školu navštěvují odborníci. Pátek je věnován reflexi a plánování.

¹⁷Na tomto místě je třeba připomenout, že ze sledovaných sedmi škol ŠVP disponovalo pět. Scioškola 1 a 5 ŠVP neměly k dispozici.

¹⁸Není-li specifikováno a uvedeno jinak, jedná se vždy o údaje k období, kdy byla škola navštívena.

Ve škole převládají přátelské vztahy založené na vzájemném respektu; škola se dlouhodobě nepotýká s žádnými sociálně patologickými jevy.

Výuka českého jazyka

Škola nedisponuje školním vzdělávacím programem, k dispozici není ani inspekční zpráva. Český jazyk se v „klasické podobě“ nevyučuje. Nejmladší žáci se učí čtení a psaní (volba metody je na žácích) v rámci trivia, ve vyšších ročnících nastupuje předmět komunikace. Tomu odpovídá i rozvrhové uspořádání (viz tabulka). Cílem předmětu Komunikace je, poněkud lakonicky řečeno, komunikace, a to v jakémkoliv slova smyslu. Nejedná o výuku poznatků, pouček, pravidel a terminologie, pravopisu a gramatické je věnován minimální čas. Hodiny komunikace by měly být co nejvíce autentické a měly by se blížit realitě, proto postrádají jakékoliv formální členění, „výuka“ probíhá spíše nahodile. V praxi takováto hodina může vypadat i tak, že se na první pohled může jevit, že se vyučuje naprosto jiný předmět; například výtvarná výchova – žáci pracují na nějakém výtvarném počínu, přičemž v rámci toho musí zákonitě komunikovat s průvodcem a se spolužáky. Tím, že s ostatními komunikují v přirozeném prostředí (například poprosí spolužáka o zapůjčení pastelky nebo popíší svůj obrázek) se učí, aniž by si to uvědomovali.

V následující tabulce jsou již zmíněné tři skupiny žáků, název předmětu a jeho týdenní hodinová¹⁹ dotace.

Skupina	Předmět	Hodinová týdenní dotace
1	Trivium	10 (z toho tři dvouhodinovky)
2	Komunikace	4
3	Komunikace	2

¹⁹Není-li uvedeno jinak, jedná se o vyučovací hodinu, tedy 45 minut.

2.3.2 Scioškola 2

Obecná charakteristika scioškoly

Škola se nachází ve městě s počtem obyvatel do 100 000 a svou vzdělávací činnost zahájila v září 2019. K dispozici je v jednom patře sedm místností, z čehož čtyři jsou využívány jako učebny. Ostatní prostory jsou sdíleny s jinou základní školou. Na podzim 2019 školu navštěvovalo dvanáct žáků, nicméně kapacitně může nabídnout místo až pro sto žáků. Pedagogický sbor se skládá z pěti průvodců (včetně ředitele), mezi nimiž můžeme nalézt například sociálního nebo speciálního pedagoga, toxikologa a aprobovaného učitele anglického jazyka. V týmu jsou čtyři ženy a jeden muž a tvoří semknutý a přátelský kolektiv. Školné činí 4900 Kč za měsíc.

S ohledem na počet žáků a dobu, kterou spolu tito žáci mohli doposud strávit, se jeví, že přítomnost jakéhokoli sociálně patologického jevu mezi žáky má vliv na atmosféru celé školy. Například řeší-li se během ranního kruhu (který je v tomto případě celoškolní) nějaký problém, je s ním obeznámena celá škola. Osobní spory jedinců zřídka zůstávají za dveřmi třídy. Ve skupině žáků bylo přítomno několik (zhruba 5–7, dle míry „problémovosti“) takovýchto jedinců, což bylo patrné jak z pozorování, tak to potvrdili i samotní průvodci. Výhodou malého počtu žáků v tomto případě je údajně možnost přistupovat ke každému individuálně, nicméně o to víc vynikne jakýkoliv nesoulad či spor. Dotazovaní průvodci se nechali slyšet, že jim tato skutečnost ztěžuje práci a ubírá čas.

Škola se snaží připravit žáky na „*naplněný a spokojený život v podmínkách dnešního a budoucího světa*“ (Školní vzdělávací program 2, 2019, s. 9). Žáci by měli být s to umět se rozhodovat, nést za své činy důsledky, kriticky myslet a měly by se z nich stát mírumilovné, šťastné a spokojené bytosti, které dokážou reagovat na měnící se svět a uplatní se na trhu práce (Školní vzdělávací program 2, 2019, s. 9). Škola dále usiluje o to, „*aby všechny děti dosáhly elementární úrovně v základních oblastech a měly možnost se mimořádně rozvinout v oblastech svého zájmu či silných stránek*.“ (tamtéž, s. 10).

„Učení je aktivní proces a v každém dítěti probíhá jiným způsobem (někdy se může zdát, že dítě jen zírá, ale ono přemýšlí). Děti se učí zejména aktivním zkoumáním (praktickým, ale i teoretickým) a jsou do velké míry za své učení odpovědné (opět úměrně své studijní autonomii).“ (Školní vzdělávací program 2, 2019, s. 11).

Záměr přistupovat ke každému svěřenci individuálně (a tedy rovněž mu sestavit individuální vzdělávací plán) není pro tuto školu obtížné naplnit. Jako ostatní scioškoly, i tato

upřednostňuje vnitřní motivaci nad vnější, snaží se stavět na zájmech a předchozích zkušenostech žáků. Je pravidlem, že každou středu v týdnu se nevyučuje ve škole, ale chodí se ven na procházky nebo exkurze.

Výuka českého jazyka

Cílem předmětu český jazyk

„je vést děti k tomu, aby dovedly používat jazyk ke komunikaci ústní i písemnou formou dle svých schopností. Uměly vyjádřit a hájit své myšlenky, vhodně komunikovat v dané situaci, rozuměly přečteným textům i mluvenému slovu, určily hlavní myšlenky sdělení a dále s nimi pracovaly. Snažíme se, aby děti používaly všechny možnosti jazyka tak, aby dokázaly vyjádřit své pocity a myšlenky“ (Školní vzdělávací program 2, 2019, s. 21).

Na začátku povinné školní docházky se žáci učí číst a psát, přičemž si mohou sami vybrat metodu čtení a typ písma. Nejvíce podstatný je rozvoj komunikačních schopností. V oblasti mluveného projevu a užívání jazyka „*děti dovedou ústně vyjádřit, co si myslí, hájit svůj názor a předat druhému, co znají. Jazyk využívají v celé jeho bohatosti, dovedou tvořivě zacházet se slovy, vytvářet svým vyprávěním atmosféru a vyvolávat pocity*“ (Školní vzdělávací program 2, 2019, s. 21). Vzdělávací obor Český jazyk a literatura se ve škole realizuje v rámci dvou předmětů – český jazyk a svět v souvislostech. Český jazyk se vyučuje až do sedmé třídy, vždy s časovou dotací tři hodiny týdně. Čtyři až pět hodin českého jazyka je integrováno do předmětu svět v souvislostech, který v 8. a 9. třídě nahrazuje samotný předmět český jazyk.

Ročník	Předmět	Vzdělávací obor dle RVP ZV	Hodinová týdenní dotace
1. – 3.	Český jazyk	ČJL ²⁰	3
	SVS ²¹		4
4. – 5.	Český jazyk	ČJL	3
	SVS		5

²⁰V tomto a ostatních případech dále se jedná o vzdělávací obor Český jazyk a literatura

²¹ V tomto a ostatních případech dále se jedná o předmět svět v souvislostech

6.	Český jazyk	ČJL	3
	SVS		4
7.	Český jazyk	ČJL	3
	SVS		
8. – 9.	SVS	ČJL	5

(vytvořeno podle: Školní vzdělávací program 2, 2019, s. 19-20)

2.3.3 Scioškola 3

Obecná charakteristika scioškoly

Škola se nachází ve městě s počtem obyvatel nad 100 000 a byla otevřena v září 2016. K dispozici má celou budovu bývalé měšťanské školy. Na jaře 2018 školu navštěvovalo 85 dětí, nicméně kapacitně může místo nabídnout až 120 žákům. Pedagogický tým se skládá z ředitele, čtrnácti průvodců a jednoho asistenta, z toho je pět mužů a jedenáct žen. Mezi nimi můžeme nalézt například speciálního pedagoga, aprobovaného učitele tělesné výchovy, fyzika či učitele estetické výchovy. Školné činí 6 200 Kč za měsíc. Škola se své svěřence snaží připravit na svět v polovině 21. století, zejména naučit je schopnosti umět se přizpůsobit změnám tak, aby žili naplněný a spokojený život. Zdůrazňována je rovněž potřeba kritického myšlení.

Dle inspekční zprávy jsou průvodci motivovaní, snaží se do výuky zapojit moderní pedagogické metody a směry, ke každému žákovi přistupují individuálně a znají jeho osobní charakteristiku (Inspekční zpráva 2, 2017, s. 4).

Výuka českého jazyka

Ve školním vzdělávacím programu je cíl českého jazyka vymezen takto: „*rozšiřovat základy gramatiky a poskytnout tak žákům funkční nástroje pro kultivované vyjadřování písemnou i mluvenou formou, rozšiřovat a obohacovat slovní zásobu*“ (Školní vzdělávací program 3, 2016, s. 31). Ředitel upřesňuje, že se jedná rovněž o rozšíření základů gramatiky, nicméně obsah a forma záleží vždy na konkrétním průvodci.

Český jazyk se realizuje ve třech předmětech – trivium, český jazyk a svět v souvislostech. V 1. – 3. ročníku se v triviu vyučují základy vzdělávacích oblastí Jazyk a jazyková komunikace a Matematika a její aplikace dle RVP ZV. Obsahově je předmět zaměřen na základy počtů, čtení a psaní, přičemž v psaní je preferována analyticko-syntetická metoda.

Očekávané výstupy odpovídají příslušným očekávaným výstupům dle RVP (Školní vzdělávací program 3, 2016, s. 26–29).

Ročník	Předmět	Vzdělávací obor dle RVP ZV	Hodinová týdenní dotace
1. – 3.	Trivium	ČJL	3
	SVS		4
4. – 5.	Český jazyk	ČJL	2
	SVS	ČJL	5
6. – 9.	Český jazyk	ČJL	2
	SVS		

(vytvořeno podle: Školní vzdělávací program 3, 2016, s. 21-23)

Od 4. ročníku se místo trivium vyučuje český jazyk samostatně, dle RVP pouze Jazyková výchova. V předmětu svět v souvislostech se dle RVP vyučuje Komunikační a slohová výchova a Literární výchova (Školní vzdělávací program 3, 2016, s. 31).

Inspekční zpráva hodnotí výkony žáků takto:

„Uměli podle očekávaných výstupů v jednotlivém ročníku zdůvodňovat pravopis, četli s porozuměním, vyhledávali potřebné informace, komunikovali na kultivované úrovni s kvalitní jazykovou výbavou, která odpovídala jejich věku, možnostem a zkušenostem. Efektivně a kriticky pracovali s předloženými texty, při práci s chybou poskytovali sobě samým účinnou zpětnou vazbu.“ (Inspekční zpráva 3, 2017, s. 5)

S učebnicemi se nepracuje, pouze mladší žáci (1. – 2. třída) mají k dispozici různé pracovní listy, starší žáci si vedou své portfolio. V inspekční zprávě bylo průvodcům vytknuto, že nepoužívají spisovný jazyk, což se odráží na kultuře projevu (Inspekční zpráva 3, 2017, s. 4).

2.3.4 Scioškola 4

Obecná charakteristika scioškoly

Škola se nachází ve městě s počtem obyvatel nad 100 000. K dispozici má pět učeben v prostoru jednoho patra zrenovovaného činžovního domu. Prostor je vzdušný, avšak většina tříd není fyzicky oddělena, například školní jídelna tvoří jednotný prostor s jinou učebnou. Ve školním roce 2016/2017 školu navštěvovalo 47 žáků, z toho 45 na 1. stupni a 5 na druhém stupni (6. třída). Působí zde třináct průvodců a jeden asistent, z toho šest mužů a devět žen. Mezi průvodci je například aprobovaný učitel 1. stupně, učitel českého jazyka nebo třeba waldorfský pedagog. Školné činí 5 800 Kč za měsíc.

Žáci jsou rozděleni dle věku do skupin, což se z části prolíná s ročníky: mladší žáci (1. – 3. třída), starší žáci (4. – 5. třída), dále rozdělení odpovídá ročníkům. Většina předmětů se učí integrovaně, mimo jazykových předmětů a matematiky. Cílem školy je připravit své svěřence na rychle měnící se svět a „budovat školu, která bude příjemným a bezpečným místem, kde budou moci dělat věci, které pro ně budou mít smysl a kde se děti naučí převzít kontrolu nad svým vzděláváním a životem.“ (Školní vzdělávací program 4, 2016, s. 12). Ve škole panují všeobecně přátelské vztahy a není reflektována dlouhodobá přítomnost nějakého sociálně patologického jevu.

Výuka českého jazyka

Cílem výuky českého jazyka je rozvoj komunikace ústní a písemnou formou dle schopností žáků. Žáci by měli být schopni „vyjádřit a hájit své myšlenky, vhodně komunikovat v dané situaci, rozumět přečteným textům i mluvenému slovu, určit hlavní myšlenky sdělení a dále s nimi pracovat.“ (Školní vzdělávací program 4, 2016, s. 24-25)

Základ tvoří výuka na 1. stupni, na 2. stupni pak dochází k upevňování a prohlubování již získaných dovedností a poznatků. V rámci mluveného projevu by žáci měli mít takové dovednosti, které jim umožní to, že: „dovedou ústně vyjádřit, co si myslí, hájit svůj názor a předat druhému, co znají. Jazyk využívají v celé jeho bohatosti, dovedou tvořivě zacházet se slovy, vytvářet svým vyprávěním atmosféru a vyvolávat pocity.“ (Školní vzdělávací program 4, 2016, s. 25).

Toto potvrzuje i inspekční zpráva, dle které „je kladen důraz na tvůrčí písemný projev a rozvoj komunikačních dovedností.“ (Inspekční zpráva 4, 2017, s. 3)

Ročník	Předmět	Vzdělávací obor dle RVP ZV	Hodinová týdenní dotace
1. – 2.	Český jazyk	ČJL	2
	SVS		5
3. – 5.	Český jazyk	ČJL	1
	SVS		6
6.	Český jazyk	ČJL	1
	SVS		4
7.	Český jazyk	ČJL	1
	SVS		6
8. – 9.	SVS	ČJL	5

(vytvoreno podle: Školní vzdělávací program 4, 2016, s. 22-24)

Jako na ostatních scioškolách, i zde se na výuce českého jazyka odráží individualita, názory a zkušenosti jednotlivých průvodců. Například jistá průvodkyně čerpá ze svých bohatých zkušeností s waldorfskou pedagogikou. Ve své praxi prosazuje velkou míru svobody, žáky cíleně neučí číst ani psát, přičemž argumentuje svobodnou možností volby a nutností vysoké míry svobody ze strany žáků – každý žák má své vlastní tempo, pokud nějaký žák se z nějakého důvodu necítí být připraven na to, aby mohl číst, nebo se mu nechce, nikdo by jej neměl nutit. Zmiňovaná průvodkyně na žáky rovněž nepůsobí ani v oblasti nácviku čtení nebo psaní, nepropaguje ani žádnou metodologii – je na každém žákovi, co si vybere a co mu vyhovuje.

Na druhou stranu jiná průvodkyně, toho času působila na škole jako jediný kvalifikovaný pedagog, měla na věc opačný názor a v mnohém se i rozcházela s obecnou filosofií scioškol. Podle jejího soudu by se měl prosazovat řád a pravidelnost právě v cílené, uvědomělé a systematické výuce – nejenom že některé činnosti vyžadují pravidelné procvičování (například nácvik čtení nebo psaní), ale rovněž je třeba upevňovat pracovní návyky žáků. Taktéž v oblasti svobodné volby žáků u této průvodkyně panují jisté pochybnosti, reflektující dlouhodobé pedagogické zkušenosti, podle kterých „málokterý žák si chce pravidelně procvičovat psaní formou domácích úkolů“.

2.3.5 Scioškola 5

Obecná charakteristika scioškoly

Škola se nachází ve městě s počtem obyvatel nad 100 000. Přizpůsobené prostory školy jsou zakomponovány v nákupním centru, kde je k dispozici několik učeben s rozlehlou chodbu čtvercového půdorysu. Na jaře 2019 školu navštěvovalo 17 žáků, kapacitně může pojmout až 90 žáků. Školné činí 9 800 Kč za měsíc. Na škole působí pět průvodců, z toho dva muži a tři ženy. Pro ředitele je důležité, aby průvodci disponovali otevřenou myslí, charakterovou vybaveností a pozitivním přístupem k dětem.

Ve zmiňovaném období škola procházela procesem zařizování, na kterém se podíleli i žáci; převážnou část denních aktivit proto tvořily různé přípravné, organizační a uklízecké práce. V procesu vzniku byl taktéž i jakýsi „interní systém“, ředitel kladl vysokou míru důležitosti na budování „sociálně-společenské“ zodpovědnosti, významný čas byl věnován diskusi nad možnými pravidly společenského chování a vymýšlení koncepce školy (viz příloha). V otázce vymýšlení koncepce školy mezi sebou průvodci a žáci vedli debaty, diskutovali, co je a co není pro každého důležité, co by si žáci měli ze školy odnést. Ustálená a hotová koncepce ještě nebyla k dispozici, byl ale vymyšlen jakýsi základní koncept nazvaný Kořeny. Shoda panovala v inspiraci se školou Summerhill a v nutnosti vybavit žáky kritickým myšlením a jakýmsi „vědomostně-kulturním prázákadem“. Zmíněný koncept vychází z premisy, že základem všeho je znalost světa. Aby jedinec mohl poznat svět, musí nejprve poznat sám sebe, své silné a slabé stránky.

Průvodci tvoří semknutý a přátelský kolektiv, nicméně atmosféra ve škole je různorodá a „neusazená“, což je dáno jak dobou existence školy, tak i kolektivem žáků. Žáci jsou dle ředitele velmi různorodí, v 1. třídě je pro ně škola něco nového, avšak ve vyšších ročnících žáci začínají být frustrováni a nespokojeni. Vzhledem k tomu, že téměř všichni průvodci tou dobou učili 1. rokem a pro mnohé z nich to tak byla první pedagogická zkušenost vůbec, museli se potýkat s „nástrahami svého povolání“.

Výuka českého jazyka

Školní vzdělávací program a inspekční zpráva nejsou k dispozici. Škola nemá žádnou jednotící koncepci, pouze již zmíněný koncept Kořeny. Průvodce má tedy poměrně široké pole působnosti. Pro ilustraci uvedme jednu průvodkyni, která má pedagogické vzdělání (ale v jiném oboru než český jazyk); dává žákům na výběr, zda v 1. třídě chtějí začít s genetickou, nebo analyticko-syntetickou metodou a v českém jazyce je pro ni důležité, aby žáci ovládali

nějaké gramatické zákonitosti a byli seznámeni s pravopisnými jevy, které však procvičuje izolovaně a někdy, jak vyplynulo z pozorování a rozhovoru, i bez ohledu na respektování věku žáků a jejich předpokládaný kognitivní vývoj – například doplňování i/y ve vyjmenovaných slovech; žáci v 1. třídě sotva uměli písmeno napsat, natož aby měli povědomí o vyjmenovaných slovech.

2.3.6 Scioškola 6

Obecná charakteristika scioškoly

Škola se nachází ve městě s počtem obyvatel nad 100 000. Prostory jsou sdíleny se střední školou, k dispozici je dostatečná část patra. Ve sledovaném období školu navštěvovalo sto žáků v sedmi třídách, kapacita školy byla naplněna. Působí zde deset průvodců, tři asistenti a dva asistenti v klubu, z toho pět mužů a sedm žen. Mezi průvodci najdeme například herečku, baletku nebo učitelku v mateřské škole. Školné činí 8 500 Kč za měsíc.

V průběhu psaní této diplomové práce došlo k interním změnám uvnitř pedagogického sboru. Vedení školy s několika průvodci poměrně narychlo a nečekaně ze školy odešlo, tým průvodců se tak velmi změnil.

Inspekční zpráva velmi kladně hodnotí řízení školy, metodickou podporu pedagogických pracovníků, jejich nadšení a vztah k žákům, vytýkáno je však nedostatečné opravování žakovských chyb a nedodržování pravidel, což bylo patrné i z pozorování:

„Uplatňované principy participace žáků na procesu vzdělávání, komunikativní pojetí výuky a přístup k žákovi jako aktivnímu partnerovi svého učení vyžadují dodržování pravidel vzájemné komunikace a chování (...). To se ne vždy plně dařilo u nejmladších žáků. V části hodin několik žáků nerespektovalo nastavená pravidla, nesoustředilo se na prováděné činnosti a narušovalo průběh výuky. Je zapotřebí důsledně a soustavně žáky vést k dodržování společně vytvořených zásad chování a utvářet tím jejich sociální kompetence a morálně volní vlastnosti.“ (Inspekční zpráva 2, 2017, s. 4)

Výuka českého jazyka

S ohledem na skutečnost neexistujícího školního vzdělávacího programu v době hospitací se pro přiblížení praxe výuky českého jazyka jeví jako nejvhodnější čerpat zejména z rozhovorů s vedením školy. Jako většina ostatních scioškol, i tato poskytuje průvodcům značnou míru svobody ve věci vyučovaného obsahu a jeho didaktické transformace. Školu v této věci nicméně od ostatních odlišuje to, že ředitelka zároveň působí jako průvodkyně českého jazyka, má vystudovaný obor a několikaletou praxi, což ji umožňuje si na věc udělat svůj vlastní názor, jenž je podepřen zkušenostmi a znalostmi z oboru. Svým nastavením je na

pomyslné ose někde mezi realitou výuky českého jazyka (přičemž čerpá z vlastních zkušeností) a filosofií scioškol. Podle jejího názoru je současná koncepce češtiny nastavena špatně, nicméně ani scioškoly nepřichází s vyhovující alternativou. Tradiční školy lpí na terminologii a poučkách, žáci se učí jazyk ve věku, kdy ho nemohou pojmout jako systém. Na druhou stranu podle filosofie scioškol by se žáci měli sami rozhodnout, co a kdy se chtějí učit. Poslední zmíněné v praxi údajně nemůže fungovat, a to z minimálně dvou důvodů: z jejich zkušeností žáci nikdy sami nenavrhnou, že se chtějí věnovat nějakým ne zcela favorizovaným tématům; pokud výuka neprobíhá systematicky, ale pouze nahodile, žáci mají logicky nižší penzum znalostí, kvůli kterému nemohou být s to objektivně rozhodnout, co a kdy by se měli učit. Ona sama tedy přistupuje ke kompromisu. S žáky diskutuje o tom, co je zajímavé, co by se chtěli učit a proč. Žáky vyslechne, ale přidá k tomu i svůj názor, který je opřen o její zkušenosti a znalosti. Takto dojdou k závěru, na kterém se všichni shodnou. Dalo by se tedy konstatovat, že cíl výuky českého jazyka je rozvoj komunikace s tím, že se učí gramatika a terminologie, ale až ve vyšších ročnících. Toto se snaží i nějakým způsobem implementovat do výuky češtiny na své škole, průvodcům ale poskytuje v této věci určitou míru svobody.

„Jsme přesvědčeni, že dobrý život má ten, kdo něčeho čestně dosáhl, váží si sám sebe, rozvinul své silné stránky, respektuje ostatní a ostatní respektují jeho, umí se radovat ze života a má odvalu prosazovat, co je správné. V takovém duchu děti ve ScioŠkole doprovázíme v jejich poznávání světa, druhých a sebe sama.“ (Školní řád, 2017, preambule)

Scioškola má od září 2019 školní vzdělávací program, který však nebyl k dispozici v době hospitací. Kromě jazykového vzdělávání, matematiky a tělesné výchovy se vše ostatní vyučuje v rámci předmětu svět v souvislostech – v některých případech se ale čeština v rámci tohoto předmětu vyučuje. ŠVP pracuje se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace, v té se vyučuje čtení a psaní, svět v souvislostech a ve vyšších ročnících předmět čtení, psaní a jazyková komunikace.

Ve výuce češtiny je kladen důraz na práci s textem a komunikaci, některé očekávané výstupy jsou formulovány z pohledu žáka i průvodce.

„Žák: učí se správně vyjadřovat v mluveném i písemném projevu; rozlišuje různé typy textů za účelem získávání informací nebo čtení pro literární zážitek; se nad texty a vyjadřuje k nim svůj postoj. Průvodce: nabízí žákům rozmanité vzorové komunikační situace z běžného života a podněcuje žáka, aby se nad nimi zamýšlel a aktivně komunikoval; poskytuje žákům různé typy textů ke čtení a navrhuje je k jejich následnému rozboru.“ (Školní vzdělávací program 6, 2019, s. 26)

Na 1. stupni se vyučuje předmět čtení a psaní a svět v souvislostech, na 2. stupni je prvně zmíněný nahrazen předmětem čtení, psaní a jazyková komunikace.

V předmětu čtení a psaní se žákům dostává znalostem z daných činností, metodu a typ písma si mohou vybrat.

Ročník	Předmět	Vzdělávací oblast dle RVP ZV	Hodinová týdenní dotace
1.	Čtení a psaní	Jazyk a jazyková komunikace	4
	SVS		3
2. – 3.	Čtení a psaní	Jazyk a jazyková komunikace	3
	SVS		2
4. – 5.	Čtení a psaní	Jazyk a jazyková komunikace	3
	SVS		4
6. – 7.	ČPJK ²²	Jazyk a jazyková komunikace	3
	SVS		3
8. – 9.	ČPJK	Jazyk a jazyková komunikace	3
	SVS		1

(vytvořeno podle: Školní vzdělávací program 6, 2019, s. 25 a 42)

2.3.7 Scioškola 7

Obecná charakteristika scioškoly

Škola se nachází ve městě s počtem obyvatel nad 100 000 a svou činnost zahájila v září 2015. Budovu sdílí s jinou základní školou, prostory jsou však rozlehlé a dostačující. V lednu 2019 školu navštěvovalo 130 žáků, kapacitně může pojmout až 160. Ve škole působí třicet devět průvodců, z nichž je jeden školní psycholog a pět průvodců pracuje externě. Mezi průvodci se

²²V tomto případě se jedná o předmět čtení, psaní a jazyková komunikace.

nachází například zubní technik, biofyzik nebo aprobovaný učitel 1. stupně. Školné činí 8 500 Kč za měsíc.

Na škole převládají všeobecně přátelské vztahy, vyskytuje se zde poměrně značné množství dětí, které mají nějaké specifikum, na běžné základní škole se potýkali s neúspěchem, ve scioškole je ale čas se jim věnovat. Škola se dlouhodobě potýká s občasnými kázeňskými problémy, které jsou z větší části způsobeny nelpěním na dodržování pravidel či neschopností žáků se v široce nastavených mantinelech pohybovat, což bylo vytčeno i v inspekční zprávě (2016). Tato scioškola je specifická minimálně ve třech aspektech: je největší, otevřela se jako první a na druhém stupni má tzv. systém výzev, který funguje od září 2019. Tento systém si lze představit tak, že v rámci zhruba deseti oblastí (český jazyk, anglický jazyk, matematika, tělocvik...) jsou možnosti aktivit, které jsou povinné a volitelné. Žáci výzvy plní v hodině, navštěvují projekty, studovnu, knihovnu či na nich pracují mimo školu. Každá oblast má svého patrona, který má danou oblast na starost, a každý žák na druhém stupni má svého osobního konzultanta. Zmíněné se odráží i na tom, že žáci mají rozdílné znalosti a úrovně vědění, což se může jevit jako problémové v momentě, kdy je s nimi pracováno jako se skupinou, například v rámci projektů, které musí mít „několik úrovní“. Škole údajně nejde tolik o obsah, znalosti a vědění, ale spíše o budování mezilidských vztahů a posilování odpovědnosti.

Výuka českého jazyka

Výuka českého jazyka tři roky de facto vůbec neprobíhala. Vzhledem k tomu, že se tato praxe postupem času ukázala jako nevyhovující, jak zaznělo v rozhovoru pro tuto diplomovou práci, bylo zapotřebí přistoupit ke změně koncepce. Ta doposud není hotová, škola stále zkouší a experimentuje. V současnosti se žáci v 1. – 4. třídě učí zejména číst a psát.

„Předmět Čtení a psaní v sobě svou povahou zahrnuje prvky jazykové, literární, slohové a komunikační výchovy. V závislosti na již dosažené úrovni čtenářských dovedností žáci rozvíjí své schopnosti hlouběji pracovat s texty – porozumět instrukcím, vyhledat dané informace, vyvozovat závěry a vyjadřovat svůj postoj k přečtenému.“ (Školní vzdělávací program 7, 2015, s. 19)

Na druhém stupni výuka českého jazyka probíhá v rámci hodiny čtenářské dílny jednou týdně, ve zbylé hodiny (viz tabulka) jsou určeny plnění cílů. Žáci si zvolí, co je zajímavé, co se chtějí naučit z oblasti pravopisu, práce s textem, tvůrčího psaní či slohové a literární výchovy a definují si cíle, kterých je zhruba deset na jeden školní rok.

Ročník	Předmět	Vzdělávací obor dle RVP	Hodinová týdenní dotace
1. – 2.	Čtení a psaní	ČJL	5
	SVS		2
3. – 5.	SVS	ČJL	7
6. – 9.			4

(vytvořeno podle: Školní vzdělávací program 7, 2015, s. 17-18)

Zpětnou vazbu dostávají žáci od průvodců pravidelně, na konci vzdělávacího úseku (zpravidla na splnění jednoho cíle mají zhruba měsíc) dostávají písemné slovní hodnocení za danou oblast. Praktické ověření zvládnutí obsahu žáci prokazují splněním cíle – a to tak, že buď látku prakticky aplikují, nebo si zvolí test. V případě druhého je cíl splněn, pakliže žák dosáhne minimálně 80% úspěšnosti.

2.4 Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky podle Janíka, Lokajíčkové a Janka (2012)

Smyslem této pasáže je snaha v hospitovaných hodinách postihnout a analyzovat aspekty, které Janík, Lokajíčková a Janko (2012) považují za významné v tom smyslu, že indikují kvalitu výuky. Tato část svým způsobem zastřešuje celkové výzkumné šetření a její snahou je nastolit otázku, zda se s odkazem na níže uvedené lze pohlížet na hospitované hodiny jako na hodiny *kvalitní výuky*. Zmíněné indikátory jsou nazvány „*komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky*“ (tamtéž) a následující část diplomové práce se o ně opírá. Ve shodě s uvedenými autory je snaha vystihnout podstatu kvalitní výuky na základě čtyř komponentů:

„(1) organizace a řízení třídy – využití času, přiměřené tempo, strukturovanost; (2) zprostředkování cílů a obsahů – jasnost, strukturovanost, soudržnost, (3) učební úlohy – kognitivní aktivizace, (4) podpůrné učební klima – konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů“ (Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 27).

Je potřeba si uvědomit, že nemá smysl si položit otázku *Je výuka kvalitní?*, neboť jednoznačnou odpověď nelze dostat. Pro zkoumání tohoto aspektu je potřeba vzít v úvahu více faktorů a zkoumání zasadit do širšího kontextu, který je ovlivněn mnoha proměnnými. Předně je třeba zmínit, že tato pasáž se zabývá pouze těmi hodinami, které byly hospitované. Zkoumá a analyzuje jednotlivé hodiny, nabízené odpovědi lze tedy vztáhnout pouze na konkrétní hodiny, nikoliv obecně na výuku daného průvodce či dané školy, v žádném případě na výuku českého jazyka ve scioškolách. Takovýto výzkum by vyžadoval zcela jiné podmínky a smyslem této diplomové práce nebyl.

Data byla nasbírána během pozorování, zaznamenána do observačního archu, se zachováním patřičného prostoru pro terénní poznámky, následně se data přepsala do tabulky a do deskriptivního textu.

2.4.1 Komponent č. 1

První sledovaný komponent se nazývá „*Organizace a řízení třídy – využití času, přiměřené tempo, strukturovanost*“ (Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 29).

Týká se organizace a řízení třídy a je důležitým předpokladem, „*aby se procesy vyučování vůbec mohly realizovat.*“ (Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 29). Autoři zmiňují tři aspekty: „*využití času, přiměřené tempo, strukturovanost*“ (tamtéž).

Při zkoumání tohoto komponentu se jeví jako příznačné zabývat se efektivním řízením třídy a strukturovaností. V případě efektivního řízení třídy jsou klíčovými pojmy motivace žáků a rušivé vlivy (tamtéž). Vyskytují-li se rušivé vlivy během výuky, předpokládá se, že vyučující vyvine snahu je eliminovat, otázkou však je, proč k rušivým vlivům dochází, neboť „*Čím více času je totiž zapotřebí k eliminaci vyrušování, tím méně ho zbývá pro samotné učení žáků.*“ (Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 29).

V tomto ohledu má tedy smysl se zabývat těmi hodinami, které „*řešení výukových problémů souvisejících s nepozorností anebo nezájmem žáků*“ (Rakoczy et al., 2007, s. 101 cit. podle Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 30). Nutno podotknout, že tato část místy může splývat se čtvrtým komponentem, který zkoumá podpurné učební klima, v této části však nezkoumám klima, ale to, jakým způsobem výskyt určitého rušivého vlivu ovlivnil výuku, a tím pádem efektivní řízení třídy (srov. s Janík, Lokajíčková & Janko, 2012).

Lze konstatovat, že naprostá většina hospitovaných hodin probíhala bez přítomnosti závažnějších rušivých vlivů. Pozornost věnuji hodinám, ve kterých došlo k takovému rušivému vlivu, který významným způsobem ovlivnil celou výuku.

Z tohoto hlediska byly pozoruhodné zejména hodiny s označením H7 a H16. Hodina H7 měla být zaměřená nejprve na opravu slohové práce (kterou žáci psali v jedné z předcházejících hodin) a posléze se měla procvičovat podstatná jména a slovesa. Charakter hodiny byl však zcela pozměněn, když nejprve došlo ke střetu mezi dvěma žáky, dívkou a chlapcem. Zajímavé na tomto sporu bylo to, že z původní záležitosti mezi dvěma žáky vyústil spor mezi žáky a učitelem. Nový spor měl však jinou podstatu. Nebylo možné identifikovat, co bylo příčinou prvotního sporu, dle momentální situace, která ve třídě panovala a dle výpovědi obou žáků, lze usuzovat, že šlo o mocenské spory, kdy si dívka půjčila bez chlapcova vědomí školní pomůcku. Následovala slovní hádka, do níž se postupně zapojovali ostatní žáci. Výsledkem této hádky bylo, že dívka se přesunula do blízké skříně trucovat. Chlapec na tento její čin zareagoval tak, že skříň zabarikádoval, aby ji dívka nemohla otevřít. Výše popsané se

událo hned na začátku hodiny, dívka zavřená v nábytku se hlasitě domáhala otevření skříně, vyučující přišel do třídy a na nenadálou situaci okamžitě reagoval. Dívku osvobodil a vyslechl obě strany sporu. Jelikož zainteresovaní žáci nejevili známky smíření ani po několika minutách, co vyučující spor řešil, byl povolán mentor²³ dívky a odvedl ji ze třídy. Ani po jejím odchodu spor nebyl zcela urovnán, vyučující rozdál opravené slohové práce, nicméně ani to žáky nerozptýlilo, a spor stále gradoval, a to do té míry, že se upustilo od původní příčiny, a vyvstala nová – žáci nebyli spokojeni s pojetím vyučovacích hodin. Značnou část se žáci a učitel dohadovali, jak pojmout výuku.

V hodině H16 došlo ke sporu mezi vyučující a žáky. Jednalo se o žáky 5. – 6. ročníku. Tématem hodiny bylo individuální opakování číslovek, nicméně žáci měli možnost svobodné volby, zda se budou věnovat danému tématu, opakování jiného jevu, případně své vlastní činnosti. Žáci veškerou činnost sabotovali, průvodkyně se je snažila přimět k činnosti, nicméně žáci dávali najevo zjevné znechucení a otrávení. Po tom, co průvodkyně pronesla dotaz: „*Tak co teda chcete?*“, se několik žáků nechalo slyšet, že jim nevyhovuje styl výuky, nejenom českého jazyka, ale většiny předmětů. Ačkoliv naprostá většina času vyučovací hodiny byla věnována této záležitosti, spor se během hodiny nevyřešil, napjatá atmosféra panovala po celý zbytek hodiny.

Strukturovanost

Je-li výuka, respektive vyučovací hodina, strukturovaná, předpokládá se, že „*se v ní procesy vyučování a učení odehrávají „efektivně a uspořádaně, s plynulými přechody a minimem času vynaloženým na řešení výukových problémů souvisejících s nepozorností anebo nezájmem žáků.*“ (Rakoczy et al., 2007, s. 101 cit. podle Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 30)

Janík, Lokajíčková a Janko (2012) strukturovanost blíže nerozvádí, nicméně podle některých didaktik českého jazyka by hodina češtiny měla být strukturovaná a mít určité fáze (srov. např. s Jelínek, 1979, s. 166-167; Brabcová a kol., 1990, s. 69; Svobodová a kol. 2003, s. 65-66; Štěpáník & Šmejkalová, 2016, s. 109), v tomto kontextu se jeví jako vhodné se na hospitované hodiny zaměřit z hlediska strukturovanosti tak, jak ji popisuje Jelínek (1979, s. 166-167). Ten zmiňuje strukturní články:

²³Každý žák ve scioškole má svého mentora. Jedná se o průvodce, který s žákem řeší záležitosti, jako jsou například žakovy kázeňské problémy.

„1. Úvod (zahájení hodiny), v němž se podává motivace učiva, žáci jsou seznamováni s úkolem hodiny.; 2. Aktivizace učiva potřebného k výkladu nového učiva.; 3. Prvotní osvojování učiva (expozice).; 4. Upevňování nového učiva.; 5. Shrnutí učiva.;6. Opakování učiva.;7. Všestranné rozbory jazykové.; 8. Prověřování učiva.“ (Jelínek, 1979, s. 166-167)

Následující tabulka zachycuje jednotlivé hodiny a fáze, respektive strukturní články. Pokud se daná fáze v hodině vyskytla, je tato skutečnost označena symbolem ✓, pro opačný případ je použit symbol ✕. Na některých místech je použit symbol otazníku. To je tehdy, pokud nebylo možné identifikovat, zda se tento strukturní článek v hodině vyskytl. Nemusí to však nutně znamenat, že se článek v hodině nevyskytl. Smyslem tohoto označení je postihnout skutečnost, že k nějaké „aktivitě“, která by svým charakterem mohla odpovídat zmíněnému, v hodině došlo, nelze však identifikovat, zda to byla skutečná aktivizace potřebná k výkladu nového učiva. Je tomu tak například v hodinách H1 a H2. Tyto hodiny, které údajně cílily na rozvoj komunikačních dovedností žáka, byly koncipovány jako přednáška o cizí zemi. Vyučující se žáků na začátku zeptala, zda v dané zemi byli a zda o ní mají nějaké informace. Lze uvažovat tak, že pokud by cílem hodiny bylo, aby se žáci „dozvěděli nějaké informace o dané zemi“, mohlo by se to za určitých okolností za aktivizaci považovat. Jelikož se jednalo o češtinu a cílem bylo výše zmíněné, nelze s určitostí říci, zda se jednalo o aktivizaci. Z tohoto důvodu byl zvolen symbol otazníku.

Hodina	Strukturní článek							
	„Úvod“	„Aktivizace učiva potřebného k výkladu nového učiva.“	„Prvotní osvojování učiva (expozice).“	„Upevňování nového učiva.“	„Shrnutí učiva.“	„Opakování učiva.“	„Všestranné rozbor jazykové.“	„Prověřování učiva.“
H1	✓	?	×	×	×	×	×	×
H2	✓	?	×	×	×	×	×	×
H3	✓	✓	×	×	×	×	×	×
H4	×	×	×	×	×	×	×	×
H5	✓	✓	×	×	×	×	×	×
H6	✓	✓	×	×	×	×	×	×
H7	✓	×	×	×	×	×	×	×
H8	✓	✓	×	✓	×	×	×	×
H9	✓	✓	✓	✓	×	?	×	✓
H10	✓	✓	✓	✓	×	?	×	✓

H11	✓	✓	✓	×	×	×	×	✓
H12	✓	×	×	×	✓	✓	×	✓
H13	✓	×	×	×	×	×	×	✓
H14	✓	×	✓	✓	✓	×	×	×
H15	✓	×	×	×	×	×	×	×
H16	✓	×	×	×	×	×	×	×
H17	✓	×	✓	×	×	×	×	×
H18	✓	×	×	×	×	×	×	?
H19	✓	✓	×	×	×	×	×	×
H20	✓	×	×	×	×	×	×	×
H21	✓	×	×	×	×	×	×	×
H22	✓	×	×	×	×	×	×	×
H23	✓	✓	✓	×	✓	✓	×	✓

H24	✓	✓	✓	×	✓	×	×	✓
H25	✓	✓	✓	×	✓	✓	×	✓
H26	✓	✓	✓	×	✓	×	×	✓

(vytvořeno podle: Jelínek, 1979, s. 166 –167)

Organizace hodiny

Všechny hodiny začaly úvodem. Ten byl různý. V některých případech se jednalo o seznámení s učivem, které žáci měli probírat (např. H9), někdy se jednalo o připomenutí látky z minulé hodiny (např. H24). Hodina H4 úvod postrádala, protože volně navazovala na předcházející hodinu. Druhou charakteristiku vykazovalo pouze čtrnáct hodin. Expozice proběhla jen v devíti hodinách, upevňování učiva dokonce jen ve čtyřech hodinách. K průběžnému shrnutí došlo v pěti hodinách, k opakování ve třech hodinách. Všestranné jazykové rozборы se nevyskytly v žádné hodině a k prověření učiva došlo v devíti hodinách. Prověření učiva probíhalo většinou ústně, v některých případech se jednalo spíše o učitelovo shrnutí na konci hodiny s občasným dotazováním žáků.

Z hlediska výše popsaného aspektu na hospitované hodiny nelze nahlížet všeobecně. Je možné se zabývat každou hodinou individuálně, nicméně takovéto výsledky jsou ovlivněné mnoha proměnnými. Hospitované hodiny byly velmi individuální, nicméně až na dva případy, kterými byly hodiny s označením H7 a H16 se všechny obešly bez významnějších rušivých vlivů, všechny byly strukturované do té míry, že začínaly úvodem, který byl v každém případě pojat jiným způsobem.

2.4.2 Komponent č. 2

Ve snaze zabývat se zprostředkováním cílů a obsahů lze zkoumat, zda je výuka či vyučovací hodina jasná, strukturovaná a soudržná (Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 33) a zabývat se komponentem „*Zprostředkování cílů a obsahů – jasnost, strukturovanost, soudružnost*“ (tamtéž). Poslední charakteristika se týká koherence hodiny a přestupy mezi dílčími částmi hodiny (tamtéž). Je-li výuka strukturovaná, vyznačuje se tím, že učitel používá různé přehledy či shrnutí za účelem zprostředkování cílů a obsahů (tamtéž), nejedná se zde o strukturovanost z hlediska struktury a fází hodiny, jako tomu bylo výše. Na otázku Jak vypadá strukturovaná výuka? lze dle autorů dostat odpověď, že se jedná o výuku, „*v níž se při zprostředkování obsahů používá různých přehledů, organizérů postupů, nástinů, či průběžných shrnutí*“ (Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 33). V této části si všímám, zda vyučující ke zprostředkování cílů a obsahů používali nějaké přehledy či (průběžná) shrnutí, aby se dalo hovořit, že hodiny byly po této stránce strukturované. To jsem posléze zaznamenala do tabulky, přičemž jsem použila termín „indikátor strukturovanosti“. Tento termín nepochází od výše zmíněných autorů, ale bylo k němu přistoupeno ve snaze obecně pojmenovat takový aspekt, který se shoduje s vymezením strukturované hodiny Janíka, Lokajíčkové & Janka (2012, s. 33). V terminologii autorů se jedná zejména o „*přehledy*“ či „*(průběžná) shrnutí*“ (tamtéž). V tomto případě ale uvádím i průběžná shrnutí na konci, nebo naopak uvedení do tématu na začátku hodiny. To se sice do jisté míry překrývá s prvním komponentem (viz výše), nicméně zde se na oba případy nepohlíží jako na strukturní článek, ale jako způsob, který vede ke zprostředkování cílů a obsahů.

Většina pozorovaných hodin nevykazovala zmíněné známky strukturovanosti. Hodiny, které za strukturované lze považovat, nesou označení H7, H9, H12, H23 a H25. Kromě označení hodiny a daného průvodce je v tabulce již zmíněný indikátor strukturovanosti, který je popsán a konkretizován v poznámce.

Hodina	Průvodce	Indikátor strukturovanosti	Poznámka
H7	P2	na začátku hodiny byl na tabuli napsán plán hodiny	„1) Slohová úloha – oprava; 2) Představení učebních plánů; 3) Hra se slovy“ (H7, P3, scioškola 2)
H9	P3	průvodce na začátku hodiny sdělí, co se bude odehrávat, poté napíše na tabuli návodné otázky	„Dnešní hodina bude o poezii. Budeme si povídat o básních, o tom, co v nás zanechávají, co si o nich myslíme a jaké v nás zanechávají pocity.“ (P3). Na tabuli píše následující: 1) O čem báseň byla? (popis děje), 2) Co se ti na básni líbilo? Co oceňuješ? 3) Co se ti na básni nelíbilo? Co bys změnil?
H12	P5	shrnutí na konci hodiny	„Když se tě maminka dnes zeptá, co jsi dělal v psaní, co řekneš?“ Žáci mlčí. Průvodkyně shrnuje obsah hodiny.
H23	P9	na tabuli je napsán plán hodiny, vyučující žáky seznámí s cílem a změřením hodiny	
H25			

Z tohoto hlediska bylo možné za strukturované hodiny považovat 5 hodin.

Dalším aspektem, který je v tomto komponentu zkoumán, je jasnost (Janík, Lokajíčková & Janko, 2012). Jasnost lze vztáhnout jak na učitele, tak na výuku (tamtéž). Pro účely této diplomové práce se jevílo jako nejvhodnější zkoumat jasnost z pohledu učitele (průvodce), neboť podle jednoho pohledu jasná výuka souvisí s tím, jaký je učitel (tamtéž). V této části se

tedy zaměřuji na charakteristické rysy učitele (průvodce) tak, jak jej definovali Bush, Kennedy & Cruickshank (1977, cit. podle Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 36). Ti definují „jasného učitele“, a to na základě šesti charakteristických rysů. Jasný učitel:

„1) poskytuje žákům individuální pomoc; 2) vysvětluje učivo způsobem, kterému žáci rozumí; 3) udržuje tempo výuky přiměřené žákům a také výukovému tématu; 4) věnuje dostatek času vysvětlování; 5) odpovídá na otázky žáků; 6) obohacuje učivo a „zajímavé“ detaily“ (Bush, Kennedy & Cruickshank, 1977 – cit. podle Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 36)

Tyto charakteristiky byly použity při zkoumání, zda učitel je „jasný“, nebo není, což shrnuje následující tabulka, ve které je použito těchto znaků: ✓ – charakteristika pro daného vyučujícího platí; ✕ – charakteristika pro daného vyučujícího neplatí; symbol otazníku znamená, že nelze určit, zda charakteristika pro daného vyučujícího platí. Poslední zmíněné se týká zejména případů, kdy nebylo možné určit, zda daný vyučující vykazuje tento rys. Například nebylo možné určit, zda průvodce X1 splňuje parametr: „*vysvětluje učivo způsobem, kterému žáci rozumí*“ (Bush, Kennedy & Cruickshank, 1977, cit. podle Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 36), neboť žáci po celou dobu seděli a poslouchali, aniž by byli sami aktivní. Nebylo možné identifikovat, zda žáci výkladu rozumí, nebo ne. Tato skutečnost mohla mít různé příčiny, které tato diplomová práce nezkoumá.

Charakteristika	Průvodce P 1–9, X1										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X1	
„poskytuje žákům individuální pomoc“	✓	✓	✓	×	✓	×	×	×	×	×	
„vysvětluje učivo způsobem, kterému žáci rozumí“	?	×	✓	✓	×	×	×	×	✓	?	
„udržuje tempo výuky přiměřené žákům a také výukovému tématu“	×	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	×	
„věnuje dostatek času vysvětlování“	×	✓	✓	✓	×	✓	×	×	✓	×	
„odpovídá na otázky žáků“	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
„obohacuje učivo a „zajímavé“ detaily“	×	×	✓	✓	×	×	×	×	✓	✓	

(vytvořeno podle: Bush, Kennedy & Cruickshank, 1977, cit. podle Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 36)

Příklad 3

Průvodce P5 v hodině H12 „vysvětluje učivo způsobem, kterému žáci rozumí“ a „odpovídá na otázky žáků“ (Bush, Kennedy & Cruickshank, 1977, cit. podle Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 36) následovně:

Žák: „*Co to je kritika?*“

Průvodkyně: „*Kritika? Když se ti něco nelíbí, tak to zkritizuješ.*“

Žák: „*A co tam teda mám napsat?*“

Průvodkyně: „*Ve slově kritika máme přeci dvě měkká i, takže po r napiš měkké i.*“

Žák se zamýšlí a chvíli to vypadá, že položí doplňující dotaz, po chvíli však sklání hlavu, očividně však není s vysvětlením významu slova spokojen.

Žák nerozumí slovu kritika. Učitel se snaží význam vysvětlit. Bližší vysvětlení žák již nežadá, místo toho se zeptá, jak má dané slovo napsat.

Příklad 4

Další příklad je z hodiny H23, kde učil průvodce P9. Žáci probírají vzory podstatných jmen. Uvedená slova mají přiřadit k jednotlivým vzorům. Žák se snaží určit vzor podstatného jména krutost.

Žák: „*Není krutost bez krutosti jako žena bez ženy?*“

Průvodkyně: „*Aby to byla žena, musela by to být krutosta.*“

Žák: „*No dobře.*“

Žák se domníval, že slovo krutost se skloňuje podle vzoru žena. Patrně si nebyl jistý, tak se vyučující zeptal. Ta mu poměrně lakonicky odpověděla, jak by slovo muselo vypadat, aby se skloňovalo podle příslušného vzoru. Na základě pozorování situace, která nastala, lze konstatovat, že žák učitelčino vysvětlení pochopil.

2.4.3 Komponent č. 3

Uvažujeme-li učební úlohy a kognitivní aktivizaci, je třeba si uvědomit, že: „v kognitivně aktivizující výuce jsou žáci podněcováni, aby odhalovali, vysvětlovali, sdíleli a porovnávali své myšlenky, koncepty a metody řešení tím, že jsou konfrontováni s náročnými úlohami, kognitivními konflikty, odlišnými názory, stanovisky, interpretacemi a řešeními“ (Klieme et al., 2006 cit. podle Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 41)

V této části se zabývám následujícím:

„náročné učební úlohy“, „aktivace předchozích znalostí“, „obsahově vázaný diskurz (konstruktivní práce s chybou)“, „participační praktiky“ (Klieme et al., 2009, s. 140 cit. podle Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 36)

Sledované hodiny jsem se pokusila vystihnout na základě zmíněných charakteristik, přičemž bylo použito následujících symbolů, pokud se daný rys v hodině vyskytl (✓), nevyskytl (×), nelze určit (?), případně se vyskytl, nicméně lze uvažovat, že v daném případě nebyl adekvátní, například mohl být nad kognitivní úroveň žáků (✓?). To se stalo například v hodině, kdy žákům byla v úvodu položena poměrně složitá matematická hádanka.

Hodina	„náročné učební úlohy“	„aktivace předchozích znalostí“	„obsahově vázaný diskurz (konstruktivní práce s chybou)“	„participační praktiky“
H1	×	×	×	×
H2	×	×	×	×
H3	×	×	×	×
H4	×	×	×	×
H5	×	?	×	×
H6	×	?	×	×

H7	×	×	×	×
H8	✓?	?	×	×
H9	✓	✓	?	✓
H10	✓	✓	?	✓
H11	×	✓	?	?
H12	×	✓	✓	?
H13	×	×	×	×
H14	✓ ?	×	×	×
H15	✓ ?	×	×	×
H16	✓?	×	×	×
H17	✓?	✓	✓	✓
H18	✓?	?	✓	×
H19	✓	?	✓	×
H20	✓	?	✓	×
H21	✓	?	✓	×
H22	×	×	×	×
H23	✓	✓	×	×
H24	✓	✓	✓	×
H25	✓	✓	✓	✓
H26	✓	✓	✓	✓

(vytvořeno podle: Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 40)

„Intenzita kognitivní aktivizace se zvyšuje, pokud učitel např. zaměřuje pozornost žáků ke spojení mezi různými koncepty a idejemi, pokud žáci reflektují své učení a učitel propojuje nové učivo s předchozími znalostmi. Naopak intenzita kognitivní aktivizace se snižuje, když je po žácích požadováno, aby řešili problémy a úlohy standardním postupem, který byl předtím demonstrován učitelem, když mnohé z otázek jsou na nízké kognitivní

úrovni a pokud učitel očekává, že žáci budou pouze aplikovat známé procedury.“ (Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 41)

Hodiny H1 – H4 byly pojaty jako výklad nebo přednáška. Jak externí průvodce vypověděl, jeho záměrem bylo, aby si žáci nenásilnou formou osvojili jisté aspekty komunikace, jako je například naslouchání. Hodiny probíhaly tedy zcela transmisivně, prostor pro aktivitu žáků byl minimální. Pokud se žáci sami na něco nezeptali, vyučující jejich činnost a aktivitu nijak nepodněcoval.

Z tohoto hlediska byly pozoruhodné zejména hodiny H9 a H10, které měl na starost průvodce P3. Role vyučujícího byla upozaděna do té míry, že na začátku hodiny vysvětlil pokyny a nechal posléze žáky, aby pracovali samostatně a pak ve skupinách. Vysvětlení pokynů navíc předcházelo to, že se vyučující snažil zaktivizovat žákovské dosavadní poznatky, a to tak, že se jich nejprve ptal, jaké znají básně a spisovatele básní, posléze žáky vyzval, aby se zamysleli nad tím, co je pro báseň typické, respektive jaké prvky činí báseň odlišnou od „běžného“ beletristického textu. Dle očekávání dostal odpovědi, ve kterých se opakovaly pojmy jako verš, rým či sloka.

Průvodce převzal roli i na konci hodin (jednalo se o spojené dvě hodiny), kdy vybranou báseň odrecitoval a zdramatizoval.

V hodině H14 žáci 1. třídy doplňovali i/y do předpony a do kořenu slova. Tato činnost však byla pro žáky značně složitá, nejenom že se potýkali s problémem, které písmeno doplnit, žáci písmeno mnohdy nedokázali ani správně napsat.

Oproti tomu v hodinách H17 a H19-21 vyučující žákům položil hádanku, která svým zaměřením cílila spíše na matematicko-logické myšlení. Žákům hádanka činila problémy, tak její řešení po chvíli snažení vzdali.

2.4.4 Komponent č. 4

Učební klima na kvalitu výuky vliv důležitý, neboť je důležité, „aby se vyučování odehrávalo v příznivém, motivujícím, starostlivém, nápomocném – či jinak řečeno podporujícím klimatu.“ (Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 44).

Budeme-li nejprve o tomto komponentu, který je ve shodě s Janíkem, Lokajíčkovou & Jankem (2012) nazván „Podpůrné učební klima – konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů“, uvažovat čistě jako o příznivém nebo motivujícím klimatu, tak

z pozorování a z analýzy přepsaných záznamů hodin, lze konstatovat, že tento komponent figuroval ve větší, nebo menší míře ve všech hodinách, kromě několika výjimek, kterými byly hodiny s označením H7 a H16. Tyto hodiny budou zmíněny později.

Ve snaze vystihnout rysy podpůrného učebního klimatu bylo přistoupeno ke sledování jednotlivých hodin z hlediska aspektů, které definoval Klieme (Klieme et al. 2009, s. 141 cit. podle Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 45). Ten jmenuje charakteristiky, které integruje do „ideálního“ (pro tyto účely) vztahu mezi učitelem a žákem: „*podporující vztahy, pozitivní a konstruktivní zpětná vazba, pozitivní konfrontace se žákovskými chybami, individuální podpora žáků a péče učitelů.*“ (Klieme et al. 2009, s. 141 cit. podle Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 45). Poslední zmiňovaný aspekt je chápán jako aspekt, který se týká spíše učitelského kolektivu, než vztahu učitel-žák, pozornost mu tedy věnována není. Zmíněné charakteristiky jsou zavedeny do tabulky. Bylo sledováno, zda se tento rys v hodině vyskytuje, v tom případě je skutečnost označena symbolem ✓. Pokud se v hodině nevyskytuje v tom smyslu, že sice pro to byl prostor, ale z nějakého důvodu nebyl využit (buď ze strany učitele, žáka nebo shodou okolností, které v hodině panovaly), byl použit symbol X. Mohlo se však i to, že daný rys se v hodině nevyskytl, protože nebyla příležitost nebo možnost, jak se předpokládalo. V takovém případě byl použit symbol otazníku.

Hodina	Průvodce	Faktor (charakteristika)				Poznámka
		„podporující vztahy“	„pozitivní a konstruktivní zpětná vazba“	„pozitivní konfrontace se žákovskými chybami“	„individuální podpora žáků“	
H1	P1/X	✓	?	?	?	
H2		✓	?	?	?	
H3	P1	✓	?	✓	✓	
H4		✓	?	✓	✓	
H5	P2	✓	✓	✓	X	
H6		✓	X	✓	X	

H7	P2	×	×	×	×	
H8		×	✓	×	×	
H9	P3	✓	✓	✓	✓	
H10		✓	✓	✓	✓	
H11	P4	✓	✓	✓	✓	
H12	P5	✓	×	✓	✓	
H13	P6	×	×	×	×	
H14	P7	×	×	×	×	
H15			×	×	×	
H16			×	×	×	
H17	P8	✓	✓	✓	×	
H18		✓	✓	✓	×	
H19		✓	✓	✓	✓	
H20		✓	✓	✓	✓	
H21		✓	✓	✓	×	
H22		✓	✓	✓	×	
H23	P9	✓	✓	✓	×	
H24		✓	✓	✓	×	
H25		✓	✓	✓	×	
H26		✓	✓	✓	×	

(vytvořeno podle: Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 45)

Z celkového počtu 26 hodin nebyl aspekt „*podporující vztahy*“ zaznamenán pouze ve čtyřech hodinách: H7, H8, H13, H14.

Tento komponent nebyl zřetelný hodinách H3 a H4.

V případě podporujícího učebního klimatu ve smyslu přátelské a přívětivé atmosféry, která v hodinách panuje (srov. s Janík, Lokajíčková, Janko, 2012, s. 44), se jeví jako výstižnější zabývat se hodinami, které se tímto rysem nevykazovaly. Jedná se o hodiny s označením H7 a H16.

V těchto hodinách došlo k poměrně zásadnímu sporu. V případě hodiny H7 se lze dokonce domnívat, že spor zdaleka nezůstal v mezích třídy a vyučovací hodiny, ale pokračoval dále, a dokonce měl vliv i na chod školy. V hodině H16 došlo ke sporu, o němž nelze s jistotou říci, zda měl následné pokračování, nicméně na základě situace a atmosféry ve třídě se lze domnívat, že spor byl vyvrcholením nebo důsledkem něčeho, co mu předcházelo.

V obou případech měl spor velice významný vliv na atmosféru ve třídě a po zbytek hodiny znemožnil jakékoliv další vyučování.

Příklad 5

Následující přepis rozhovoru je z hodiny H16. Ve třídě panuje ponurá atmosféra. Skutečnosti si všimla i vyučující, která se snažila situaci nějak vyřešit.

Průvodkyně: „*A co vlastně od scioškoly chcete?*“

Žák 1: „*Radši nic.*“

Žák 2: „*To je taková nuda, že asi umřu.*“

Průvodkyně: „*Tak začněte něco dělat, a nebudete se nudit.*“

Žák 2: „*A co máme asi dělat, když to je taková nuda?*“

Průvodkyně: „*Tak jo, když vy takhle, tak se na příští hodinu naučte osobu, číslo, čas a způsob. A upozorňuju, že příští hodina bude klasicky frontál.*“

Vyučující ze začátku reagovala na konfrontační poznámky žáků. Poznámky byly zprvu neurčité a přestože do jisté míry „zanikly v davu“ a žádný se žák se nevyjádřil přímo a konkrétně, napjatá a ponurá atmosféra byla zcela patrná. Ve třídě byl nepříjemný šum, v němž mnohokrát zaznělo slovo scioškola. Vyučující se posléze žáků zeptala, jaká jsou jejich očekávání od scioškoly. Nahlas se vyjádřili dva žáci. Ti dali najevo svou nespokojenost, kterou zmínili ve spojitosti s tím, že se nudí, na což vyučující zareagovala tak, že pokud by žáci pracovali, nenudili by se. Její argument žáky patrně neuspokojil a znovu zopakovali, že činnosti

jsou pro ně nezáživné. Vyučující zareagovala tak, že na příští hodinu se žáci naučí jisté jevy a hodina bude pojata frontálně.

Příklad 6

V hodině H16 se vyučující na začátku hodiny žáků zeptala, jak mohou ve svém každodenním životě využít poznatky a vědomosti z českého jazyka.

Průvodkyně: „*Co potřebujete pro život z češtiny?*“

Žák 1: „*Nic.*“

Žák 2: „*Něco jako vyjadřování, srozumitelné psaní.*“

Průvodkyně: „*Jaké dovednosti k tomu potřebujeme? Co se potřebuješ naučit v češtině, aby ses naučil písemný projev?*“

Žák 3: „*Jsme Češi, musíme mluvit česky.*“

Průvodkyně: „*Hele, co se tady děje, vy na to dneska dlabete?*“

Žák 1: „*Jojo.*“

Průvodkyně: „*Jestli to budete takhle bojkotovat, tak konec a přecházíme klasika na frontální výuku.*“

2.4.5 Celkové shrnutí

Tato část se zabývala hospitovanými hodinami z hlediska nahlížení na aspekty, které Janík, Lokajíčková a Janko (2012) považují za významné z hlediska indikování kvality výuky. Snahou bylo výuku postihnout na základě čtyř komponentů:

„(1) organizace a řízení třídy – využití času, přiměřené tempo, strukturovanost; (2) zprostředkování cílů a obsahů – jasnost, strukturovanost, soudržnost, (3) učební úlohy – kognitivní aktivizace, (4) podpůrné učební klima – konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů“ (Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 27).

Tato část přinesla hlubší analýzu hospitovaných hodin, na které je však třeba nahlížet ryze individuálně. Není možné jednoznačně konstatovat, zda výuka ve scioškolách je, nebo není kvalitní. Lze pouze uvažovat nad tím, zda hospitované hodiny vykazují známky kvalitní výuky ve shodě se zmíněnými autory (Janík, Lokajíčková & Janko, 2012), přičemž i toto zjištění je svým způsobem zjednodušené, neboť se zabývá pouze konkrétními hodinami a

konkrétními průvodci. Z toho důvodu se jako nejdůležitější jeví zmínit (a vlastně i zopakovat) zjištění, které se může zdát na první pohled jasné a triviální, a sice, že všechny hodiny vykazují znatelné odlišnosti v závislosti na zcela očekávaných proměnných (například sociální skupina žáků, kontext výuky, momentální psychické rozpoložení žáků a vyučujícího, osobnosti vyučujícího, různé vnější vlivy...), ale také na konkrétním vyučujícím a konkrétní škole, což je podstatné zejména z toho důvodu, že to jinými slovy potvrzuje absenci a neexistenci jakéhokoliv jednotícího prvku.

3 DISKUZE VÝSLEDKŮ

Z hlediska stanovení cíle lze konstatovat, že jej bylo dosaženo, přičemž je třeba si uvědomit několik aspektů. Cíle bylo dosaženo za předpokladu, že uvažujeme pouze scioškoly, které byly pro účely této diplomové práce navštíveny. Nebylo možné, aby práce splnila cíl absolutně v tom smyslu, že by poskytla vhled do výuky českého jazyka na scioškolách obecně. Hlavní příčinu spatřuji v tom, že výuka se na každé scioškole realizuje jinak; to, co platí na jedné scioškole, neplatí (nemusí platit) na scioškole jiné, což je způsobeno tím, že scioškoly nemají žádnou jednotící koncepci a mají poměrně široké pole svobody.

Přínos této práce lze spatřit v tom, že předkládá jakýsi komplex doposud nepopsaného. Vzhledem k absenci odborné literatury, která by se tématem zabývala, není možné výsledky mého výzkumného šetření zasadit do kontextu ostatních zjištění. V době psaní této diplomové práce byly známy pouze dvě bakalářské práce, které byly zmíněny dříve.

Další přínos této diplomové práce by mohl být spatřen právě v tom, že nabízí vhled (byť omezený) do praxe výuky českého jazyka ve scioškolách, do problematiky scioškol obecně a rovněž čtenáře detailněji seznamuje s vybranými scioškolami, čímž je možné jednotlivé scioškoly vzájemně komparovat.

Během výzkumného šetření rovněž vyvstalo několik nových skutečností, o kterých jsem předtím nevěděla, a nemohla jsem je tedy brát v úvahu. Tyto skutečnosti zprvu neměly s primárním zacílením práce spojitost, nicméně považuji je za důležité právě proto, že přináší nová zjištění a mohou představovat inspiraci pro možná další výzkumná šetření.

Z hlediska odpovědí na výzkumné otázky jsem zvolila formu, kdy zopakuji výzkumnou otázku a na základě výsledků výzkumného šetření na ni odpovím.

„Jakým způsobem a s jakým cílem se učí český jazyk ve scioškolách?“

Na tuto otázku nelze zcela jednoznačně odpovědět, nejprve tedy připomenu hlavní cíl scioškol. Tím je dovést žáka k jeho *studijní autonomii*²⁴. Tento obecný cíl je podstatný, jelikož svým způsobem určuje i cíl výuky českého jazyka. Nejdůležitější je, aby žák uměl číst a psát, nicméně oblast čtení je specifikována tak, že musí žáka vést zejména k tomu, aby byl schopen

²⁴O tomto pojmu více viz dříve.

porozumět v textu a vyhledat v něm informace. V obecném pojetí tedy nejde o nácvik čtení tak, jak jej známe z tradičních základních škol a jak jej reflektují slabikáře.

Každá scioškola je poměrně autonomní, což znamená, že by sice měla vycházet z obecných principů a zásad filozofie scioškol tak, jak je popsána v této diplomové práci, nicméně je v kompetenci každé školy, jak se k výuce českého jazyka postaví a jaký cíl (a zda vůbec) výuky českého jazyka si stanoví. Každá škola má svou vlastní koncepci, která je silně ovlivněna tamějším personálním zázemím, především pak osobami, které český jazyk vyučují. V praxi to tedy znamená to, že na jedné scioškole se učí český jazyk v podstatě tak, jak jsme zvyklí z „běžných“ základních škol; předmět má své pevné ukotvení v rozvrhu, jsou zohledňovány jeho složky jazyková, slohová a literární, na počátku školní docházky se žáci věnují nácviku čtení a psaní a obsah učiva kopíruje obsahové vymezení v RVP. Na jiné scioškole oproti tomu stojí předmět český jazyk na pokraji zájmu. V rozvrhu nemá své pevné ukotvení, je realizován v rámci jiných předmětů. Žáci se v 1. třídě nevěnují rozvoji čtenářské a písařské gramotnosti, žáci se český jazyk učí „mimochodem“, obsahově je učivo zaměřeno tak, aby splnilo závazné výstupy na konci 1. stupně dle RVP.

„Uplatňují se ve scioškolách nějaké inovativní metody a formy práce, které reflektují současná témata didaktiky českého jazyka?“ Aby bylo možné odpovědět na tuto otázku v jejím plném rozsahu, bylo by nejprve nutné přesně stanovit a definovat, o jaké inovativní metody a formy práce by se mělo jednat, neboť inovativní je de facto vše, co se ve scioškole děje, nicméně zda a jaký to má (bude mít) efekt ukáže až čas. Na tomto místě mohu pouze konstatovat dílčí efekty, které jsem zaregistrovala. Jak již bylo mnohokrát zmíněno, výuka českého jazyka se odvíjí od toho, kdo ji realizuje, jaká osoba český jazyk vyučuje. Výuka českého jazyka je velice různorodá, stejně jako jsou různorodé metody a formy práce.

„Existuje jednotící koncepce výuky českého jazyka ve scioškolách?“ Jednotící koncepce výuky českého jazyka neexistuje, pouze vychází z filozofie zakladatele scioškol Ondřeje Šteffla, nicméně doposud chybí její popis, což s korelací autonomií jednotlivých scioškol umožňuje různé interpretace a různé realizace. Do budoucna se o vzniku jednotící koncepce uvažuje.

„Jak vypadá běžná hodina českého jazyka ve scioškole?“

Tato otázka nabízí odpověď čistě deskriptivního charakteru. Vzhledem k tomu, že realizace výuky českého jazyka je v kompetenci dané školy a že neexistuje žádná jednotící

koncepte, jak výuka, tak samotná realizace hodiny je značně odlišná v každé škole. Uspokojící odpovědí tedy je popis jednotlivých hodin.

Je podstatné, aby bylo připomenuto, že výuka českého jazyka ve scioškolách podléhá individualitě a autonomii každé scioškoly, ředitele a průvodce, přičemž poslední aspekt je nejvíce signifikantní – každý průvodce má de facto neomezenou moc, jak výuku „svého předmětu“ pojme. Kromě toho rovněž záleží i na jeho zkušenostech a vzdělání.

Tato práce přinesla i jiná zjištění, než na která cílily výzkumné otázky. Scioškoly jsou alternativní školy (z objektivních důvodů je nepovažuji za inovativní – viz dříve), které vznikly z potřeby změnit současné školství a reagovat na aktuální potřeby společnosti; s žádným alternativním směrem se však neztotožňují, pouze se některými směry inspiroují. Cílem scioškol je dovést žáka ke studijní autonomii a připravit dítě na změny jakéhokoliv charakteru, nicméně není zatím definován způsob a jednotlivé kroky, jak tohoto dosáhnout. Tím, jak je každá škola autonomní a individuální, není možné se obrátit na někoho, kdo by byl s to podat nějaký ucelený obrázek o tom, jak scioškoly jako celek fungují. Ondřej Šteffl koncept navenek reprezentuje, veřejně sděluje své názory (mimo jiné i na výuku českého jazyka), nicméně je důležité si uvědomit, že do výuky a obsahového zaměření předmětu školám nijak nezasahuje.

Scioškoly jako koncept stále představují nový a dynamicky měnící se prvek, který se významně mění v čase. To, co platilo na jedné scioškole v určitém časovém období se mohlo za nějaký čas změnit.

Stran vyučujících lze konstatovat, že dříve se koncept a priori bránil zkušeným pedagogům a absolventům pedagogických fakult, což v době psaní této diplomové práce již nebylo aktuální, nicméně i tak je výběr uchazečů na pozici průvodce velice široký, a spíše než vzdělání, rozhodující vliv mají zkušenosti a osobnosti profilace daného jedince, což s sebou přináší i určitá rizika, jako je neodbornost, neprofesionalita průvodců, jejich limitované znalosti oboru a zkušenosti, což se mnohdy projevuje na chodu výuky, potažmo školy. Na druhou stranu tím, že každý uchazeč musí projít několikanásobným výběrovým řízením, jedná se ve většině případů o osoby s možná limitovanými zkušenostmi, ale osoby motivované, komunikativní, vstřícné a otevřené.

3.1 Limity studie

Předkládané výzkumné šetření je pouze v jakési počáteční fázi, což je způsobeno mnoha faktory, z nichž jeden z nich je doba existence scioškol, nedostatek odborné literatury, či samotné postavení výzkumného šetření. Nicméně do budoucna by se dalo uvažovat o tom, že by toto výzkumné šetření mohlo sloužit jako základna pro někoho, kdo by se výukou českého jazyka ve scioškolách chtěl zabývat více do hloubky v tom smyslu, že by se věnoval konkrétnímu aspektu či problematice. Tato práce může být případnému badateli nápomocna v tom smyslu, že mu odpoví na otázky typu: Co jsou scioškoly a jak fungují? Kdo učí na scioškolách? Jak se na vybraných scioškolách vyučuje český jazyk?

S odstupem času je taktéž možné kriticky reflektovat některé aspekty, které mohly ovlivnit výsledky této práce, a vést polemiku nad vlastními postupy. Značně limitujícím aspektem byla zejména absence odborné literatury na téma scioškoly.

Některé aspekty měly negativní vliv i na samotné metodologické zpracování práce. Z hlediska metodologie lze tyto faktory rozdělit na dvě části: 1) faktory, které nebylo možné ovlivnit (např. nemožnost pořízení audiovizuálního záznamu hospitované hodiny); 2) faktory, u nichž negativní dopad bylo možné eliminovat.

Jako první je třeba zmínit, že název této diplomové práce „Výuka českého jazyka ve scioškolách – případová studie“ představuje poměrně široké, bezbřehé a do jisté míry dokonce abstraktní téma. Název neposkytuje bližší specifikaci tématu diplomové práce, jako by bylo například zaměřeno se na určitý ročník nebo jazykový jev. Tato skutečnost musela reagovat na okolnosti a je způsobena několika faktory, z nichž patrně nejvíce zásadní lze spatřit v tom, že scioškoly jsou (jak již bylo řečeno) novým fenoménem v oblasti vzdělávání a školství. Nestihly se tak ještě zcela vyprofilovat a „vytyčit si svůj směr“ a doposud nemají jednotící koncepci, což souvisí i s dalším faktorem, kterým je značná odlišnost ve způsobu výuky českého jazyka v jednotlivých scioškolách. Výuka českého jazyka je na každé scioškole naprosto odlišná a podléhá osobnosti, představám a vzdělání konkrétního vyučujícího.

S výše zmíněným souvisí i charakter a zaměření diplomové práce. Nebylo možné, aby se práce zaměřila na určitý jev ve výuce českého jazyka a ten zkoumala, nebo srovnávala s výukou na jiné škole, a to z toho důvodu, že takový výzkum by nejprve vyžadoval stanovení konkrétního výseku učiva, což by přinášelo riziko, že daný jev se ve scioškole neučí, závěry by byly velmi rychlé, leč prázdné, neboť by de facto „nebylo co zkoumat“. Jediným možným přínosem takovéto práce by mohl být poznatek, že daný jev se ve scioškolách neučí.

Relevantnost a vypovídající hodnotu této diplomové práce nelze tedy vnímat absolutně v tom smyslu, že by předkládala „pevný“ nebo „stabilní“ pohled na výuku konkrétního jazykového jevu nebo naopak pohled na to, jak se výuka českého jazyka ve scioškolách realizuje. Důvod je opět ten, že výuka je napříč scioškolami velmi různorodá. V podstatě lze pouze konstatovat něco ve smyslu „na základě použitých technik a metod se lze domnívat, že ve scioškolce X, kde to funguje stylem Y, se výuka realizuje způsobem Z.“ Což již samo o sobě zní poměrně neurčitě.

Rovněž některé pasáže této práce mohou znít „neukotveně“, některá tvrzení mohou znít spíše jako pouhé polemizování než předkládání neměnných fakt. Příčinu lze hledat opět v tom, co již bylo řečeno: jednotlivé scioškoly se mezi sebou značně odlišují, odlišují se i způsoby a metody práce jednotlivých průvodců na téže scioškolce, neexistuje žádná jednotící koncepce. Scioškoly jsou živý a dynamický koncept, který se neustále vyvíjí a zkouší, co funguje a co se s úspěchem neseťkává. Je velice pravděpodobné, že to, co se dá o scioškolách konstatovat v roce 2020, bude za několik let zcela odlišné.

Jak již bylo řečeno, výzkum je pouze v jakési počáteční fázi, sám o sobě přináší spíše jakousi „živnou půdu“ nebo „základnu“ pro případný další výzkum.

Dalším limitem je nedostatek odborné literatury k tématu scioškoly, bylo tedy zapotřebí vytvořit „vlastní teoretickou základnu“, která vznikla spojením a kombinací informací z nejrozličnějších zdrojů – například z přednášek zakladatele a z rozhovorů s ním, z internetových zdrojů, dvou bakalářských prací nebo informačních brožur. S tímto souvisí i to, že v práci jsou patrné tendence splynutí teoretické a praktické části. Vytvoření oné teoretické základny je místy na hranici s překrýváním se s výsledky vlastního výzkumu.

V oblasti metodologie by se dalo uvažovat, zda zvolené metody byly adekvátní pro daný druh výzkumu. Ačkoliv pozorování, rozhovory a analýza dokumentů jsou pro případovou studii typické (Švaříček & Šedřová, 2014), otázkou zůstává, zda takto postavená metodologie může přinést relevantní výsledky a závěry. K rozhovorům s průvodci bylo přistupováno jednotně, přičemž jednotliví průvodci mezi sebou vykazovali značné odlišnosti. Odlišnosti vykazují rovněž i učitelé v tradičním školství, rozdíl je však ten, že na učitele je ze zákona kladen požadavek příslušného vzdělání, což ve scioškolce není. Průvodci se tedy odlišují nejenom svou osobností, věkem, zájmy, ale i vzděláním a profesí, což, jak se ukázalo, mělo na výuku českého jazyka zásadní vliv.

Dalším limitem je absence audiovizuálního nebo hlasového záznamu hospitovaných hodin a rozhovorů s průvodci a řediteli. Nebylo možné hodiny nahrávat ani za účelem použití výhradně ke studijním účelům (vysvětlení v metodologické části), což mi znemožnilo, abych se mohla na hodiny podívat zpětně a případně objevit další zajímavé aspekty – které by byly pro výzkum této diplomové práce jistě obohacující a pomohly by k přesnějším a detailnějším výsledkům. Nemožnost nahrávat rozhovor způsobila taktéž to, že jsem se k němu nemohla posléze vrátit a pustit si znovu některé podstatné pasáže. V obou případech jsem se o to více musela spolehnout na důkladné poznámky a následný přepis rozhovoru nebo hodiny, což ale způsobilo to, v případě rozhovorů, že jsem se nemohla tolik soustředit na samotný rozhovor. Zpětně mám o to větší srovnání, když jsem si několikrát po sobě pouštěla rozhovor s Ondřejem Štefflem, který jako jediný s nahráváním souhlasil. Pokud by bývalo bylo možné hodiny nahrávat, měla bych k dispozici (audiovizuální) záznam, který bych mohla analyzovat. V takovém případě by zjištění a výsledky byly ověřitelné a spolehlivější.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo poskytnout alespoň částečný vhled do praxe výuky českého jazyka na scioškolách. Práce se snažila odpovědět na tyto výzkumné otázky: Jakým způsobem a s jakým cílem se učí český jazyk ve scioškolách? Uplatňují se ve scioškolách nějaké inovativní metody a formy práce, které reflektují současná témata didaktiky českého jazyka? Existuje jednotící koncepce výuky českého jazyka ve scioškolách? Jak vypadá běžná hodina českého jazyka ve scioškole? Metodologicky se práce opírala o rozhovory, pozorování a analýzu dat. Rozhovory byly vedeny s průvodci, řediteli, externími pracovníky, se zakladatelem konceptu scioškol a ředitelem společnosti Scio Ondřejem Štefflem. V rámci pozorování bylo navštíveno 7 scioškol a hospitováno 26 hodin. Analyzovala jsem především pedagogické dokumenty a dokumenty nepedagogické povahy.

Teoretická část se zabývala současnými tématy didaktiky českého jazyka, problematikou alternativních škol a scioškol a výukou českého jazyka ve scioškolách. V praktické části byly detailně popsány navštívené školy, a to z pohledu jejich obecné charakteristiky a výuky českého jazyka. V závěru praktické části byly hospitované hodiny analyzovány z hlediska terminologie Janíka, Lokajíčkové a Janka (2012). Sledovanými aspekty byly

„(1) organizace a řízení třídy – využití času, přiměřené tempo, strukturovanost; (2) zprostředkování cílů a obsahů – jasnost, strukturovanost, soudržnost, (3) učební úlohy – kognitivní aktivizace, (4) podpůrné učební klima – konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů“ (Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 27).

Přínos této diplomové práce lze spatřit zejména v tom, že nabízí vhled do problematiky, která doposud nebyla v takovéto míře popsána, a přináší tak nové poznatky. Poměrně do hloubky seznamuje s konceptem scioškol. Praxi výuky českého jazyka se snaží nejprve charakterizovat obecně, pak přistupuje k detailnějšímu popisu výuky českého jazyka na jednotlivých scioškolách. Jako přínos lze považovat i to, že předkládaná diplomová práce nabízí mnoho možností k jejímu rozšíření. Shrnuje, jak funguje koncept scioškol, jaké jsou jeho hodnoty a jakým způsobem se realizuje výuka českého jazyka na obecné (do jisté míry) a konkrétní úrovni vybraných scioškol. Nabízí tak jakousi odbornou základnu pro případného pokračovatele, což je přínosné zejména z důvodu, že podobná studie doposud neexistuje.

Pro další výzkumné šetření navrhuji zaměřit více pozornosti na žáky, a to buď na určitou skupinu žáků v rámci jedné scioškoly a sledovat posun myšlení těchto žáků v čase. V tomto případě by bylo možné vybrat nějaký konkrétní jev učiva, nebo se zaměřit na očekávané výstupy na konci 1. nebo 2. stupně dle RVP. Osobně bych se zaměřila na druhé zmíněné, poněvadž v případě konkrétního učiva by mohl nastat problém, že některé scioškoly nemají učivo rozvržené do ročníků. Bylo by rovněž potřeba dbát opatrnosti při výběru vhodných respondentů, kteří by museli scioškolu navštěvovat po celé období, za které by se sledovaly očekávané výstupy. Případně by bylo možné se zaměřit na jiné, kognitivně dostatečně náročné učivo, například výsek syntaxe. Dále by bylo možné komparovat výsledky žáků scioškoly a nějaké tradiční školy, případně srovnávat výsledky žáků mezi jednotlivými scioškolami.

Při sledování žáků by bylo zajímavé se zaměřit rovněž na jinou kompetenci, než je kompetence komunikační, například kompetence sociální a personální nebo kompetence pracovní. Pozornost si zaslouží také průvodci, u nichž by bylo možné například zaměřit se na to, jaký vliv na výuku mají jejich individuální profesní dispozice, případně sledovat jejich posun v čase.

Osobní přínos této diplomové práce spatřuji zejména v tom, že jsem se detailněji seznámila s problematikou scioškol a současnými tématy didaktiky českého jazyka. Význam tohoto přínosu bych rozdělila do dvou kategorií, které pro tyto účely nazvu kategorie: „jazykově-pedagogická“ a „scioškoly“.

Prvně zmíněné, tedy otázka jazykově-pedagogická, mne obohatila zejména v mém vlastním profesním životě. Ukázala cestu, jak lze nahlížet na výuku českého jazyka. Pojmy jako konstruktivismus nebo komunikačně pojatá výuka mi byly jakožto studentce pedagogické fakulty pochopitelně známé, avšak s upřímností mohu tvrdit, že teprve až v průběhu psaní této diplomové práce, jak jsem studovala odbornou literaturu, se zmíněné pojmy dostávaly z jakéhosi přitímní a postupně začaly nabývat jasnějších obrysů a tvarů do té míry, abych byla vůbec schopna o nich uvažovat jako o něčem, čím bych se chtěla ve své vlastní učitelské praxi také zabývat. Díky tomu se snažím dívat na problematiku nejrůznějších jazykových a gramatických jevů optikou jakési „komunikační přínosnosti“ za předpokladu co možná nejvyšší míry zapojení žakovských prekonceptů. Z vlastní zkušenosti mě překvapilo, že tímto způsobem lze s žáky pracovat i na střední škole, konkrétně na učilišti.

Dříve jsem scioškoly de facto neznala vůbec, byla mi povědomá společnost Scio, věděla jsem o existenci zakladatele společnosti, pana Ondřeje Šteffla, nicméně o problematice týkající se fungování, konceptu a myšlenky scioškol jsem nevěděla nic, natož abych dokázala

odpovědět na zdánlivě jednoduchou otázku, například proč jsou scioškoly považovány za školy alternativní, čím se odlišují od „běžných“ škol, kdo ve scioškolách učí, či jak to ve scioškole vypadá.

Kromě toho, že jsem se s konceptem scioškol detailněji seznámila, psaní této diplomové práce mi rovněž umožnilo, abych si na scioškoly udělala vlastní názor. Tím, že jsem do scioškol vstoupila, mohla nasát tamější atmosféru, účastnila se hodin, hovořila s několika průvodci a řediteli, viděla několik přednášek a rozhovorů s Ondřejem Štefflem, se kterým jsem se rovněž setkala osobně, pochopitelně ve mně vykrytalizovaly různé názory a postoje, dokonce jsem některá dřívější stanoviska byla nucena přehodnotit.

Stran záporů bych zmínila jistou nesystematičnost a ve vztahu k průvodcům i poměrně často se vyskytující neprofesionalitu, čímž mám na mysli to, že u některých průvodců absentují jak zkušenosti s dětmi, tak pedagogické vzdělání. Domnívám se, že osobní nadšení a entuziasmus jsou pro práci s dětmi velice cenné, nicméně absentující zkušenosti a vzdělání jsou mnohdy zásadní, jak jsem se mnohokrát mohla přesvědčit při osobní návštěvě scioškol nebo jak zaznělo v některých rozhovorech pro účely této diplomové práce. Zmíněné bych nepovažovala za tolik zásadní, pokud bych neměla často pocit, že koncept scioškol vznikl také jako opozice vůči „tradičnímu“ školství a vůči zkušeným pedagogům a že a priori neguje vše, co tento systém „přinesl“. Velice mě překvapilo, jak zásadní roli a postavení má každý průvodce. Obsah a didaktická transformace obsahu mnohdy záleží pouze na něm. Každá scioškola je skutečně velice odlišná, což mě velmi překvapilo v kontextu, že se stále jedná o jeden koncept.

Mezi klady zařazuji lidský potenciál scioškol. Na základě toho, co jsem se dozvěděla a svých zkušeností se domnívám, že ve scioškolách působí lidé, kteří jsou odhodlaní, motivovaní a kteří danou činnost chtějí vykonávat. Tito lidé jsou nějakým způsobem „zajímaví“. Samozřejmě, že lze namítat, že toto není pouze doménou scioškol, že i v běžných, tradičních školách najdeme motivované a odhodlané pedagogy, avšak výběrové řízení na pozici průvodce nebo ředitele scioškoly je odlišné. Uchazeči o tento post musí projít několikakolovým řízením. Scioškoly si z uchazečů mohou vybírat a poslední slovo ve výběru kandidáta má Ondřej Štefl.

Zdroje

- Babušová, G. (2012). Interakce faktorů v konstruktivistické výuce. In: *Čeština ve škole 21. století - II.: Úvodní studie. Výstup grantového projektu GA ČR P407/12/1830* (s. 97-106). Praha: PedF UK
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Brabcová, R. (1990). *Didaktika českého jazyka pro studující učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: SPN
- Brejchová, V. (2018). *Práce asistenta pedagoga ve scioškolách* (Bakalářská práce). Praha: HTF UK. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/202394/>
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV
- Čechová, M. & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování: Didaktika českého jazyka pro učitele základních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido,
- Hájková, E. (2003). *Český jazyk a kultura mluveného slova*. Praha: PedF UK
- Hájková, E. (2008). *Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základní školy)*. Praha: PedF UK
- Hájková, E. (2012). Účinnost edukačních postupů při budování poznatkových struktur. In: *Čeština ve škole 21. století - II.: Úvodní studie. Výstup grantového projektu GA ČR P407/12/1830* (s. 69-81). Praha: PedF UK
- Hauser, P. (1985). *Kapitoly z didaktiky českého jazyka*. Praha: SPN
- Hauser, P. & Ondrášková, K. (1991). *Základy didaktiky českého jazyka pro první stupeň základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Havlíček, P. (2016). *Inovativní škola pohledem rodičů: Případová studie Scioškoly* (Bakalářská práce). Praha: FSV UK. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/165789/>
- Hrubá, J. (2015). Bude ScioŠkola školou budoucnosti? In: *Učitelské listy: Web o změnách ve vzdělávání* [online]. [cit. 2019-11-13]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2015/08/jana-hruba-bude-scioskola-skolou.html>
- Höflerová, E. (2012). Konstruktivismus jako racionální opora didaktiky českého jazyka. In: *Čeština ve škole 21. století - II.: Úvodní studie. Výstup grantového projektu GA ČR P407/12/1830* (s. 83-95). Praha: PedF UK
- Inspekční zpráva 1* (2016). Česká školní inspekce.

Inspekční zpráva 2 (2017). Česká školní inspekce.

Inspekční zpráva 3 (2017). Česká školní inspekce.

Inspekční zpráva 4 (2017). Česká školní inspekce.

Janík, T., Maňák, J. & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido

Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita

Janík, T., Lokajíčková, V. & Janko, T. (2012). *Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění*. In: *Orbis scholae* [online]. Karolinum, s. 27-55 [cit. 2020-06-07]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/5046/OS_3_2012_final.27-55.pdf

Jelínek, J. (1979). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN

Kasper, T. & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada

Kermesová, G (2019). ScioNeŠkola ve Frýdku-Místku je zapsána do rejstříku škol MŠMT. In: *Aktivní dítě: Ať se vaše dítě nenudí!* [online]. [cit. 2020-04-28]. Dostupné z: <https://www.aktivnidite.cz/815-6923-scioneskola-ve-frydku-mistku-je-zapsana-do-rejstriku-skol-msmt>

Koncept Kořeny. In: *ScioŠkola: ScioŠkola Praha 13* [online]. [cit. 2020-04-28]. Dostupné z: <https://praha13.scioskola.cz/o-skole/koncepce>

Kostečka, J. (1993). *Do světa češtiny jinak: Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: H&H

Kramperová, L. & Kršňák, J. (2018). *Jak se učí živě?: rozhovory o inovativních školách*. Praha: DharmaGaia

Kucharská, A. (2012). Dětské prekoncepty a možnosti jejich sledování v oblasti jazykového systému. In: *Čeština ve škole 21. století - II.: Úvodní studie. Výstup grantového projektu GA ČR P407/12/1830* (s. 43-57). Praha: PedF UK

Kvačková, R. (2015). Škola, kde se děti učí, co chtějí. Praha: *Lidové noviny*, 28(245), 12.

Maňák, J. & Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido

Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. In: *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2015, 65 (2), 113-142 [cit. 2020-05-22]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11212&lang=cs>

Martinho, M. & da Silva, J. F. (2008) Open Plan Schools in Portugal: Failure or Innovation? In: *PEB Exchange 2008/12* [online]. [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/portugal/41533062.pdf>

Neill, A. S. (2013) *Summerhill: příběh první demokratické školy na světě*. Praha: PeopleComm

Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. Praha: Portál

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6.rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál

Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman

Scio (2019). *Děláme vzdělávání jinak*. [online]. 2019 [cit. 2019-08-25]. Dostupné z: <https://www.scio.cz>).

ScioŠkola (2019a). *ScioŠkola: Škola, která dává smysl*. [online]. [cit. 2019-11-18]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/scioskoly/>

ScioŠkola (2019b). *ScioŠkola: O ScioŠkole* [online]. [cit. 2019-11-18]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/scioskoly/o-skolach/>

ScioŠkola (2019c). *ScioŠkola Olomouc: Náš tým*. [online]. [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: <https://olomouc.scioskola.cz/o-skole/nas-tym>

Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z., et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2.rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada

Skýpala, J. (2018). Roční zkušenost se ScioŠkolou, aneb cesta tam a zase zpátky. In: *Pedagogické.info* [online]. [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2018/02/jan-skypala-rocni-zkusenost-se.html>

Spilková, V. (1996) *Čemu učit ve škole? K transformaci obsahu primárního vzdělávání*. Praha: PedF UK

Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido

Svoboda, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu: vysokoškolská učebnice*. Praha: SPN

Svobodová, J. (2003). *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: Počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita

Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum

Škoda, J. & Doulik, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada

Školní řád, scioškola 4

Školní řád, scioškola 6

Školní vzdělávací program 2 (2019). Scioškola 2

Školní vzdělávací program 3 (2016). Scioškola 3

Školní vzdělávací program 4 (2016). Scioškola 4

Školní vzdělávací program 6 (2019). Scioškola 6

Školní vzdělávací program 7 (2015). Scioškola 7

[Šteffl, O.], [b.r.]. *ScioŠkoly: Co chcete vědět o ScioŠkolách*. Brož. [oficiální propagační brožura]. [b.m.]: [Scio]

Šteffl, O. (2018) *K čemu samé jedničky?* Praha: Mladá fronta

Šteffl, O. (2018). Situace na ScioŠkole v Praze 9 v září 2018 – poučili jsme se a pokračujeme dál! In: *Zpravodaj ScioPolis* [online], podzim 2018, s. 5. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.scio.cz/download/Zpravodaj_ScioPolis1.pdf

Šteffl, O. (2018). *Pyramida pozornosti průvodce aneb co všechno je důležitější než samotné učení*. In: *Zpravodaj ScioPolis* [online], podzim 2018, s. 11. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.scio.cz/download/Zpravodaj_ScioPolis1.pdf

Šteffl, O. Rozhovor. In: Hyde park [televizní pořad]. Moderuje Daniel Takáč. ČT. 16. 6. 2014. Dostupné též z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10252839638-hyde-park-ct24/214411058080616-hyde-park/>

Šteffl, O. Vzdělávání pro svět 4. 0. In: TEDx Prague [konference]. TEDx Prague. 4. 11. 2017. Dostupné též z: <https://www.tedxprague.cz/video/vzdelavani-pro-svet-40>

Šteffl, O. *Je škola budoucnost vzdělání?* In: TEDx Prague [konference]. TEDx Prague. 1. 4. 2010. Dostupné též z: <https://www.youtube.com/watch?v=jt8mAdg-PIM>

- Šteffl, O. *Děláme z učení práci, i odměna je špatně*. Rozhovor. In: DVTV [video rozhovor]. Moderuje Daniela Drtinová. DVTV. 1. 4. 2015. Dostupné též z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/delame-z-uceni-praci-i-odmena-je-spatne-kritizuje-sef-scio/r~0544c0b8d7ca11e4ad630025900fea04/>
- Šteffl, O. *Vzdělávání bez hranic*. In: Perpetuum [konference]. Perpetuum, Scio. 8. 11. 2016. Dostupné též z: <https://www.youtube.com/watch?v=tlKHINm-xs0>
- Šteffl, O. *Potěmkinovy vesnice ve školství a scioškola*. In: New Media Inspiration [konference]. New Media Inspiration. 13. 2. 2016. Dostupné též z: <https://www.youtube.com/watch?v=p7CnwdKGUwA&t=149s>
- Šteffl, O. *České základky jsou pro děti mimořádně otravné*. Rozhovor. In: Tajemství úspěchu [video rozhovor]. Moderuje Jan Benešovský. Rádio Impuls. 9. 6. 2017. Dostupné též z: <https://www.youtube.com/watch?v=wGABV8YCVeU>
- Štěpáník, S., Liptáková, L. & Szymańska M. (2019). O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny. In: *Didaktické studie: Obsahové pojetí moderní výuky českého jazyka*. 11/1. 13-25. Praha: PedF UK. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2019/10/DidStu1_19kn.bl_.EBSCO_.pdf
- Štěpáník, S. & Šmejkalová, M. (2016). *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Karolinum,
- Štěpáník, S. et al. (2019). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum
- Štěpáník, S. (2014). *Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole* (Dizertační práce). Praha: PedF UK. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/101469/>
- Švaříček, R. & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál
- Vodička, M. & Neubert, L. (2018) ScioŠkola Olomouc. In: Kramperová, L. & Kršňák, J. (2018). *Jak se učí živě?: rozhovory o inovativních školách*(s. 185-213). Praha: DharmaGaia s. 185-213.
- Šebesta, K. (1995). Komunikační výchova. *Obecná/občanská škola*. 1995, 1(5), s. 6-7.
- Šebesta, K. (2002). Cesty ke komunikační výchově. *Pedagogika*. 2002, 52(2), s. 160-170.

Zkušenosti ze ScioŠkoly: Místo učitele průvodce, místo autority part'ák. Jde to vůbec? In: *Rodina.cz. Každodeník o dětech a rodičích*. [online]. [cit. 2019-11-28]. Dostupné z: <https://www.rodina.cz/clanek11676.htm>

Přílohy

Příloha 1A: Pozorovací arch – návštěva scioškoly

Číslo scioškoly (pracovní označení)	
Lokalita	
Datum návštěvy	
Charakteristika	
Počet žáků a jejich stručná charakteristika	
Počet průvodců a jejich stručná charakteristika	
Školné	
Poznámky	
Výuka ČJ	
ŠVP	
Charakteristika	
Cíl výuky ČJ	
Očekávané výstupy	
Rozdělení předmětů	
Vzdělávací oblast dle RVP	
Týdenní hodinová dotace	
Poznámky	

Příloha 1B: Pozorovací arch - průvodce

Charakteristika	Vyučující – průvodce									
„poskytuje žákům individuální pomoc“										
„vysvětluje učivo způsobem, kterému žáci rozumí“										
„udržuje tempo výuky přiměřené žákům a také výukovému tématu“										
„věnuje dostatek času vysvětlování“										
„odpovídá na otázky žáků“										
„obohacuje učivo a „zajímavé“ detaily“										

(vytvořeno podle: Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 36)

Příloha 1C: Pozorovací arch – hospitační arch

Základní údaje o výuce	Scioškola		
	Třída		
	Datum hospitace		
	Průvodce		
	Počet žáků	z toho dívek	a chlapců
	Téma hodiny (je-li stanoveno)		
	Pořadí vyučovací hodiny		
	Označení hodiny		
	Poznámky		
„Organizace a řízení třídy – využití času, přiměřené tempo, strukturovanost“ (str. 29)	„Úvod“		
	„Aktivizace učiva potřebného k výkladu nového učiva.“		
	„Prvotní osvojování učiva (expozice).“		
	„Upevňování nového učiva.“		
	„Shrnutí učiva.“		
	„Opakování učiva.“		
	„Všestranné rozbor jazykové.“		
	„Prověřování učiva.“		

„Učební úlohy – kognitivní aktivizace“	„náročná učební úlohy“	
	„aktivizace předchozích znalostí“	
	„obsahově vázaný diskurz (konstruktivní práce s chybou“	
	„participační praktiky“	
„Podpůrné učební klima – konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů“	„podporující vztahy“	
	„pozitivní a konstruktivní zpětná vazba“	
	„pozitivní konfrontace s žákovskými chybami“	
	„individuální podpora žáků“	

(vytvořeno podle: Janík, Lokajíčková & Janko, 2012, s. 29 - 45)

Příloha 3A: Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s průvodci

- 1) Jak dlouho na scioškole učíte?
- 2) Proč jste se rozhodl/a učit na scioškole?
- 3) Jaké jsou vaše profesní zkušenosti?
- 4) Jaké máte zkušenosti s výukou českého jazyka?
- 5) Podle jaké filosofie/koncepce se učí český jazyk?
- 6) Jaký je cíl výuky českého jazyka?
- 7) Jaké je postavení českého jazyka? (např. postavení ve vztahu k ostatním předmětům; jakou váhu českému jazyku přiřkládají; učí se integrovaně, nebo v samostatných jednotkách...)
- 8) Co by se žáci měli v českém jazyce naučit?
- 9) Jaké je předmětové rozvrstvení českého jazyka a s jakou hodinovou dotací týdně?
- 10) Snažíte se uplatňovat nějaké inovativní metody a formy práce ve výuce?

Příloha 3B: Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s řediteli

- 1) Jak dlouho působíte v pozici ředitele a proč jste se rozhodl/a pro scioškolu?
- 2) Jaký je váš pedagogický sbor (po profesní stránce)?
- 3) Podle jakých kritérií vybíráte průvodce? Podle jakých kritérií vybíráte průvodce českého jazyka?
- 4) Jaké má postavení český jazyk ve výuce?
- 5) Jaký je cíl výuky českého jazyka na vaší škole?
- 6) Snažíte se uplatňovat nějaké inovativní metody a formy práce ve výuce?
- 7) Jaké je postavení českého jazyka? (např. postavení ve vztahu k ostatním předmětům; jakou váhu českému jazyku přiřkládají; učí se integrovaně, nebo v samostatných jednotkách...)

Příloha 3C: Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s Ondřejem Štefflem

- 1) Proč vznikly scioškoly?
- 2) Jaká je filosofie školy? O jaká teoretická východiska scioškoly opírají svou filosofii? Z jakých teoretických konceptů vycházejí?

- 3) Jaké jsou cíle scioškol? Jaké jsou cíle výuky?
- 4) Jaké je postavení českého jazyka? (např. postavení ve vztahu k ostatním předmětům; jakou váhu českému jazyku přiřkládají; učí se integrovaně, nebo v samostatných jednotkách...)
- 5) Jaké jsou cíle výuky českého jazyka?
- 6) Podle čeho se vybírá obsah ŠVP? Podle čeho a jak se vybírá obsah výuky českého jazyka?
- 7) Jak se vybírají metody a formy práce? Jak průvodci zprostředkují vybraný obsah žákům?
- 8) Jak poznáte a jak měříte kvalitu výuky (českého jazyka)? Je pro scioškoly měření kvality výuky důležité, podstatné?

Příloha 4: Rozhovor se zakladatelem scioškol Ondřejem Štefflem

Rozhovor s Ondřejem Štefflem, leden 2019

Kdy a proč vznikl nápad založit ScioŠkolu?

Nápad založit scioškolu byl u nás ve Sciu ve vzduchu několik let, nicméně konečný verdikt padl až 10. září 2014, kdy na poradě všichni přítomní, jednalo se o 30 kolegů, jednoznačně odsouhlasili školu založit. Důvodů, proč školu založit, bylo několik. Jednak jsme ve Sciu měli pocit, že současné školy sice žákům „něco nabízejí“, nicméně to, co je důležité pro současný a budoucí svět, to neposkytují. To je třeba komunikace, empatie, kritické myšlení, schopnost umět se učit a další měkké dovednosti. Naše společnost provozovala ScioCampy, postupem času se začínaly ozývat hlasy rodičů, že chtějí něco komplexního. Na situaci mělo vliv i to, že jsem já a moji kolegové dlouhou dobu kritizovali školství, vznikala tedy takový tlak „předvést, jak se to tedy dělá“, tak my jsme se rozhodli „předvést, jak se to dělá“. Vzdělávání se teď věnujeme už 25 let.

O jaká teoretická východiska nebo filosofii se opírá projekt ScioŠkol? Vychází z nějakého pedagogického konceptu?

My se vyloženě o žádnou filosofii neopíráme, spíše se inspirujeme. Existuje takový pojem „progressive education“, to jsem našel včera, takže se tím tedy neinspirujeme, ale proč to zmiňuji, protože když jsem se na to díval, zdálo se mi, že to je s námi velmi kompatibilní. Do jisté míry sympatizujeme s konstruktivismem, ale že bychom se opírali třeba o montessori, nebo něco podobného, to ne. Jak jsem řekl, spíše se inspirujeme. Velkou inspirací pro nás je Summerhill a svobodné školy, ale my nejsme svobodná škola. Dám příklad: představte si, že tady je pruská kadetka (pozn.: rukou naznačuje bod na pomyslné přímce), tady je Summerhill, české školství je někde tady, pruská kadetka tady a ScioŠkoly tady (pozn.: rukou naznačuje vzdálenost mezi jednotlivými školami s tím, že vzdálenost českého školství má evidentně blíže k ruské kadetce, ScioŠkoly mají blíže k Summerhillu, nicméně rozhodně nesplývají).

Velkou inspiraci nacházíme např. u portugalské školy Ponte a u projektu v Brazílii, který se jmenuje Projeto Âncora. Zdá se nám, že jsou na podobné cestě, ke které my postupně směřujeme.

Co je hlavním cílem ScioŠkol?

Obečným cílem je připravit děti na svět v polovině 21. století. Na první pohled to může znít nemožně, protože nikdo z nás neví, jak svět v polovině 21. století bude vypadat, ale rozhodně víme to, že se bude měnit čím dál rychleji. Takže jedna z věcí, na které děti máme připravit, je připravit je na změnu. Připravit je na změnu má dvě roviny. Tou první je postojová, emocionální rovina, což souvisí s tím, že někdo změnu vnímá jako něco, co ho ohrožuje, někdo to vnímá jako příležitost. Jedno čínské přísloví říká: Když se blíží bouře, někdo staví hradby, někdo zase větrné mlýny. A my chceme děti učit stavět ty mlýny. Druhá věc je, že každá změna znamená něco se naučit a z toho plyne ta studijní autonomie. Ta druhá rovina se týká toho, že to, co o budoucnosti víme, je dítě; že v té budoucnosti bude. Dnešní dítě pravděpodobně bude v produktivním věku, kolem roku 2060, a pokud bude rozumět samo sobě a bude studijně autonomní, tak to mu prostě zůstane. Abych to shrnul, tak je to 1) umět se učit a 2) rozumět sám sobě. Nicméně, ukazuje se, že s tím školy nevystačí, teď zrovna pracujeme na formulaci cílů – neznamená to, že bychom cíle neměli, ale nemáme je ještě jasně zformulované. Jedním z těch cílů, co je pro nás důležitý, je například solidarita – aby dítě pomáhalo ostatním. Nebo morálka, to je hodnota, o kterou se opíráme, ale těžko můžeme říci, že morálka je cíl.

Dalo by se tedy říci, že než na rozvoj poznatků se tedy spíše zaměřujete na rozvoj morálního kreditu každého jedince?

Jistě, poznatky jsou pro nás nástroj. Když ale řeknu ty tři věci jednoduše, použiji teď slovo kompetence, neboť je lepší rozlišovat mezi kompetencí a hodnotou; tak jednou kompetencí je umět se učit, další kompetencí je rozumět sám sobě a další kompetencí je mít předpoklady pro solidaritu s ostatními – ačkoliv to je nešťastně zformulované, protože solidarita není kompetence.

Podle čeho vybíráte obsah, který se bude na školách učit?

Je to individuální a v tuto chvíli je to na každé škole, respektive na každém průvodci. My samozřejmě musíme respektovat Rámcový vzdělávací program, který je ale tak rámcový, a tak pružný, že o tom se, podle mě, nikomu ve světě ani nesnilo. Řeknu příklad: máte předepsáno, že na prvním stupni musíte mít, myslím, 25 hodin matematiky. Já mám ale nějaké americké texty, že New Hampshire v roce 1929 děti prvních pět let matematiku vůbec neměly a začaly s ní až v 6. třídě, a měly lepší výsledky. RVP předepisuje, že musíte mít alespoň 1

hodinu v každém ročníku. Čili můžete mít v 1., 2., 3. a 4. třídě hodinu a ty zbylé hodiny můžete přesunout do 5. třídy. Samozřejmě by bylo neslýchané, kdybychom něco takového udělali. Ale my ani takovou pružnost nepotřebujeme, my se musíme vejít do RVP, a to se v pohodě vejde. V RVP jsou nějaké očekávané výstupy, nikdo ale neočekává, že to děti budou umět, to je spíše chyba v názvu. Česká školní inspekce prostě jen chce, aby se každé dítě s tím, co je v očekávaném výstupu, setkal. V praxi to tedy znamená, že můžete vzít jeden očekávaný výstup, věnovat se mu celý rok, a těm zbylým se věnovat třeba jen hodinu. Ale jak říkám, pro nás není žádný problém se do RVP vejít.

Takže co se bude učit, to je na každé škole?

To, co se konkrétně bude učit, to je v kompetenci každé školy, často se ta kompetence přenesla na konkrétního průvodce a ten to v některých případech dokonce přenesl na děti.

Nicméně, ono je to spíše zformulované „co se bude dělat“, než „co se bude učit“. Dám příklad: děti si vyberou úkol, že udělají prezentaci o tsunami. Prostě něco dělají, a ale „co“ se při tom naučí, to může být různé dítě od dítěte.

Důraz je tedy na tom, že děti budou něco dělat, ale jak pak změříte to, co se děti naučily?

My ale nepotřebujeme měřit, co se naučily z učiva. My bychom mnohem více potřebovali měřit, jak se děti posunují v cílech, které jsme si my sami dali. Například teď pracujeme na tom, respektive hledáme nástroj, jak změřit, zda se děti posunuly ve své studijní autonomii. Nicméně, trochu jsou pro nás překážkou přijímačky – je to překážka, kterou děti musí překonat, ale rozhodně není cíl připravit na přijímací zkoušky.

Jestli tomu tedy rozumím, vy cílíte na to, jak zjistit, respektive jak měřit míru studijní autonomie jedince, ale ne měřit to, co a zda se žáci něco naučili z učiva?

Jasně. Jak říkám, my bychom potřebovali měřit cíle, které jsme si stanovili. A to teď nemluvím jen o studijní autonomii, to je ještě dobré. Ale jak změřit to, jestli ten člověk rozumí sám sobě? Na první pohled to zní bizarně, i když myslím, že časem se dostaneme k tomu umět to postihnout. Nicméně pro nás je to velmi důležité, protože když neumíte popsat to, co děláte, tak k tomu nemůžete ani cílit.

Pojďme se zaměřit na český jazyk. Jaké je postavení českého jazyka ve ScioŠkolách ve vztahu k ostatním předmětům? Vyučuje se, použijeme-li tento termín, v samostatných jednotkách?

Ne, snažíme se vše integrovat. Češtinu ale máme zvlášť, což je taková trochu úlitba rodičům a přijímačkám, jinak se vše snažíme integrovat do předmětu Svět v souvislostech, možná se to na některé škole jmenuje jinak, ale kromě tedy již zmíněné češtiny, matematiky, angličtiny a tělocviku, což se často učí samostatně, se vše snažíme integrovat. Nicméně i tak do toho všeho je integrována matematika, čeština a angličtina. Pokud se tedy vrátím k tomu příkladu o tsunami: tam můžete mít matematiku a fyziku – můžete počítat, jak se vlny šíří, můžete tam mít i angličtinu – budete číst anglické materiály, kterých bude více než českých; můžete tam tedy toho integrovat hodně.

Školy ale nedostaly pokyn, aby vše integrovaly, nicméně praxe ukázala, že to takto, jak jsem zmínil, je přijatelnější pro rodiče žáků, pro děti a i pro školu.

Jaké jsou cíle a obsah výuky českého jazyka? Podle čeho vybíráte obsah školního vzdělávacího programu?

Jak jsem řekl, v tuto chvíli je prakticky na každé škole, co a jak se bude učit. Nicméně zdá se nám, že dlouhodobě to tak nemůže fungovat, že přeci jen nějaký rámec budeme muset vytvořit pro všechny ScioŠkoly, ale v tuto chvíli jsme ve stavu zrodu, experimentujeme a hledáme správnou cestu.

U té češtiny bych ale zmínil dvě věci. Tou první je jakási jazyková gramotnost, což rozhodně není přísudek jmenný se sponou; děti rozhodně musí být dobrými čtenáři, mít kritické myšlení, umět se dobře vyjadřovat. To je pro nás důležitá součást, vlastně to jsou dokonce predispozice ke studijní autonomii. Predispozice ke studijní autonomii tedy jsou: umět dobře číst, umět vyhledávat informace, umět pracovat s informačními technologiemi a umět anglicky. Bez toho nelze být studijně autonomní.

A jelikož je zde silný tlak, tak také musíme počítat s tím, abychom děti připravili na přijímačky. Jinými slovy, pokud je v přijímačkách přísudek jmenný se sponou, tak děti musí mít možnost se to naučit.

Pokud tomu dobře rozumím, podle Vás je cílem češtiny vychovat dobré čtenáře, aby žák měl kritické myšlení a umět se dobře vyjádřit?

Ano. Je to ale spíš cíl školy, nemusí to být cíl vyloženě češtiny. Například když děti píšou o tsunami a čtou složitější texty, kterým nerozumí, někdo jim musí pomoci, a ony se tedy musí naučit rozumět složitějším textům. A když posléze dělají prezentaci, někdo jim řekne, že tam napsaly větu, které nikdo nerozumí.

Podle čeho vybíráte metody a formy práce? Podle čeho se průvodci rozhodují, jak zprostředkují vybraný obsah žákům?

To je spíše otázka na jednotlivé průvodce, co mají češtinu na starost. Jak jsem již říkal, je to individuální a záleží na každém průvodci nebo škole.

Jak zjišťujete změny ve zvládnutí obsahu látky?

Jako jak zjišťujeme změny ve zvládnutí obsahu... (zamýšlí se) Tak třeba jak tady teď sedíme, bavíme se, tak já nevím, co si z toho odnesete, ale určitě si něco odnesete, něco se ve vaší hlavě stane, v mé ostatně taky. Oba se tady teď, ve velmi širokém slova smyslu, učíme.

Děti třeba dělají projekt o tsunami a vy máte představu, co by si z toho měly odnést, třeba chcete rozvíjet studijní autonomii, někdo neumí vyhledávat informace, tak se na to zaměříte a vedete to tak, aby uměly vyhledávat informace.

Děti si tedy vyberou projekt o tsunami, dělají to s kamarádem a možná se právě nejvíce učí komunikovat, ale to vy nevíte, protože to neumíte změřit, nemůžete to rozpoznat, a děti taky ne.

Třeba v Summerhillu nebo v Sudbury Valley děti tráví hodně času tím, že se baví že si povídají. Moje hypotéza je, že to je způsob, jak děti zjišťují, kdo jsou. Musí si vytvořit vlastní identitu, kterou si vytváří v interakci s ostatními, povídají si s mladšími, se staršími, s dospělými, a to chce hodně času. Bude to znít jako bonmot, ale dnes ze škol vychází lidé, kteří nevědí, kdo jsou. Umí sice Ohmův zákon, ale nevědí, kdo jsou. Podle nás děti mají potřeby, kterým nikdo pořádně nerozumí, a musíme tedy nechat na dětech, respektive musíme jim dát prostor, aby tu potřebu rozvíjely. Děti potřebují vědět, co a kdo vlastně na světě jsou.

Jak měříte kvalitu výuky ve vztahu k obsahu? Je pro Vás důležité ji měřit?

To jste mi připomněla Janíka, jehož knihu mám teď na stole – Kvalita ve vzdělávání, on se snaží měřit kvalitu výuky. Proč ale? Nicméně abych vám odpověděl. Že bychom kvalitu měřili... (zamýšlí se) To se nám nezdá, my máme spíš představu, co by se ve školách mělo, a co by se naopak nemělo dít. Nevím, zda jste to četla, ale máme takovou pyramidu, říká se tomu „pyramida pro práci průvodce“, kde je popsáno, co by se mělo dělat. Je to na principu jako je Maslowova pyramida, tedy – když neuděláte to první, nemůžete dělat to druhé. Abych to přiblížil, úplně dole je, že děti musí dodržovat pravidla, takže průvodce se musí především snažit, aby ta pravidla, jako je například neskákat si do řeči, nezlobím ostatní, nedělám čurbes, respektuji ostatní, byla dodržována. Protože pokud se pravidla nedodržují, nemůže se dělat něco jiného. O tom by se dalo do jisté míry říci, že to je taková pyramida kvality výuky, co se tam děje.

Máte na to tedy nějaký nástroj?

Průvodce by měl mít, teď použiji tedy silné slovo, pod kontrolou, co se v dané hodině děje. To ale může znamenat i to, že všichni děti dělají, co chtějí, ale nemohou tam samozřejmě běhat po stropě.

Vy jste proti testování na ScioŠkolách?

V podstatě ano. Problém je totiž to, že v okamžiku, kdy začnete něco měřit, nebo testovat, ale mám na mysli obecně měřit, tak na to začnete strašně soustředit pozornost. Například 80 % diskuse v českém školství se točí kolem maturit a přijímacích zkoušek na střední školy, protože tam jsou nějaká čísla a něco se měří, přitom to nemá nic společného s tím, co se děti naučily a co se ve školách děje. Ale protože se to měří, tak to strašně přitahuje pozornost. Z principu nemám nic proti tomu, aby se občas zjistilo, co děti umí, ale musí se to dělat „nenápadně“, nesmí se to moc zdůrazňovat, protože v okamžiku, kdy bychom všechny školy otestovali třeba z matematiky, vyšly by nějaké výsledky, tak by buď všichni začali tleskat, že, kromě toho, že děti do školy chodí rády, umí matematiku; nebo by naopak „začali prskat“, že matematiku neumí, ale přitom o tohle přece vůbec nejde.

Ještě ale ke kvalitě výuky bych uvedl jeden příběh, který mám od profesora Hejného. Něco spolu zkoušeli z matematiky a on to pak uzavírá: „A ona se směje, a já vím, že to dělám dobře.“

Takže pro nás je jedno z kritérií pro kvalitu výuky je, že to žáky těší, že na konci mají radost. Lidé se strašně pletou, když si myslí, že se děti do školy musí těšit nebo že se do toho musí s nadšením pouštět. To ale není nutné, například děti jdou na výlet, nejdřív se jim tam moc nechce, ale pak jsou šťastné, že tam byly. A toto, podle mého názoru, platí obecně, tedy i pro učení, radost musí být na konci.

Takže kritérium kvality výuky je...

Takže když se mě ptáte na kritérium kvality výuky, tak to je to, že děti mají radost, že to absolvovaly.

Vy jste také říkal, že jedním z cílů češtiny, nebo školy obecně, je umět se dobře vyjádřit. Nicméně k tomu ,umět se dobře vyjádřit‘ je zapotřebí, tedy podle mého názoru, třeba i umět rozlišit mezi i a y, protože v některých případech to může změnit význam slova nebo toho sdělení. Reflektujete toto v praxi?

To já pokládám za bezvýznamné, neboť není žádný příklad, kdy by z kontextu nebylo jasné, co máte na mysli, tedy že by to zcela změnilo význam sdělení, nebo byste kvůli tomu nemohla pochopit, o co jde. Například Slováci nemají shodu podnětu s přísudkem, a nic se neděje. Nic se také neděje, pokud napíšete mě, nebo mně.

Podle mého názoru je to jen argument češtinářů a je to úplný nesmysl.

...ale i interpunkce může změnit občas význam.

Jasně, ale v každé větě, co teď říkám, když ji nebudete mít nahranou a já ji napíši, tak zjistíte, že to má úplně jiný význam, protože tam jsou nějaké redundantní informace v tónu hlasu, intonaci, ve všem možném... A v psaném textu je to také tak. V psaném textu, i když bude gramaticky úplně správně, tak tam najdete mnoho významů stejně, a nějak si s tím poradíte z kontextu. A nebo neporadíte, ale nic se neděje. To je ten argument, že gramatická správnost je důležitá pro význam. Přitom kdyby se to zrušilo, nic se nestane, a dokonce možná

si pak poradíte nějak jinak, třeba tam přidáte nějaké ukazovací zájmeno, jiné slůvko, ale prostě nějak si s tím poradíte.

Mnohem závažnější ale je, že když do blogu, do nějaké diskuse, napíšete větu, kde bude gramatická chyba, tak ta sociální bublina řekne, že jste debil. Ale to je úplně něco jiného, to nemá s významem nic společného, to je sociální kontext a Češi jsou od obrozenců úžasně vysazeni na to, aby se psalo gramaticky správně, mně to ale přijde jako úplná hloupost. To je ale pouze můj osobní postoj. Zase je ale tady tlak rodičů. Spousta z nich si myslí, že je potřeba třeba ve třetí třídě dobře znát vyjmenovaná slova, tak jako to měli sami. Děti sice nakonec samy začnou chtít psát správně, často právě kvůli sociálnímu kontextu, ale mnohem později než ve třetí třídě.

A kdyby nebylo tlaku rodičů?

Kdyby nebylo tlaku rodičů, tak bychom byli ještě volnější, ale děti, aspoň některé, by přišly na to, že se tu gramatiku stejně musí naučit. Děti jsou aktivní, napíší třeba dva články na blog, někdo je pak sjede, že neumí češtinu, tudíž ony zjistí, že jejich sdělení je překryté nějakou chybou, tak si na to příště dají pozor, protože prostě zjistí, že v České republice musíte komunikovat gramaticky správně, jinak jste za blbce.

Takže je to spíše ten vnější tlak?

Je to spíše ten vnější tlak. Děti, když chtějí žít v tom světě, ve kterém žijí, tak se musí naučit s tím vnějším tlakem pracovat. Některé by se to samy, kdyby na ně rodiče netlačili, třeba ani samy nenaučily, ale nakonec dnes vidíte, že ScioŠkola neScioŠkola, spousta lidí nepíše gramaticky úplně správně, včetně redaktorů novin, editorů a tak...

Podle čeho vybíráte průvodce? Jaký by člověk měl být, aby mohl aspirovat na průvodce ve ScioŠkole? Musí mít třeba pedagogické vzdělání?

Tak zákon pedagogické vzdělání nařizuje, ale s tím my si dokážeme poradit. Pro nás je vzdělání až v poslední řadě. Z mých zkušeností je vedoucí ze skauta lépe připraven než absolvent pedagogické fakulty. Naprosto jednoznačně má větší zkušenost a lepší školení. Vy jste sama skautka, kam jste to dotáhla?

Mám vůdcovskou zkoušku.

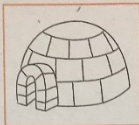

No a řekněte sama, kde jste se toho víc naučila, ve skautu, nebo na pedagogické fakultě?

Obojí mi dalo něco. Na fakultě jsem měla dobré učitele a dostatek praxe. Samozřejmě, že ne každá přednáška pro mne představovala vrchol největší zábavy, ale necítím, že by pedagogická fakulta v tomto ohledu něco zanedbala.

První stupeň na Pedagogické fakultě v Praze je zřejmě docela dobrý, ale některé obory na některých fakultách jsou mnohem horší, to byste koukala. Nicméně my máme poměrně komplikované výběrové řízení. Člověk musí souznít s našimi myšlenkami. Pokud přijde člověk, který 10 let srovnával děti do latě, tak u nás asi těžko může dělat průvodce. Chceme nějaké zkušenosti s prací s dětmi, která může být různá, třeba au-pair, matka od dětí, vedoucí ze skautského oddílu a tak. Pak ty lidi provádíme nějakým výběrkem, v rámci něhož půjdou do školy, kde musí předvést, že to umí. Naše úžasná výhoda je to, že začínáme na zelené louce a všechny lidi si můžeme vybrat.

Pokud ředitel na běžné, tradiční škole, nastoupí na základku, kde má už učitele, které ale on, nemůže se jich zbavit. Je to běh na spoustu let, snažit se je něco naučit, něco změnit. Samozřejmě ale ve ScioŠkolách také máme průvodce, kteří toho spoustu neumí, nemají návyky, ale mají to základní nastavení: že se chtějí učit a chtějí pracovat s dětmi. A pak se to rychle naučí. Když ale máte učitelku, která to 30 let dělá stejně, myslí si, že to dělá dobře, tak pak je těžké něco ji naučit.

Příloha 5A: Pracovní list žáků (1. – 3. třída, scioškola 4)

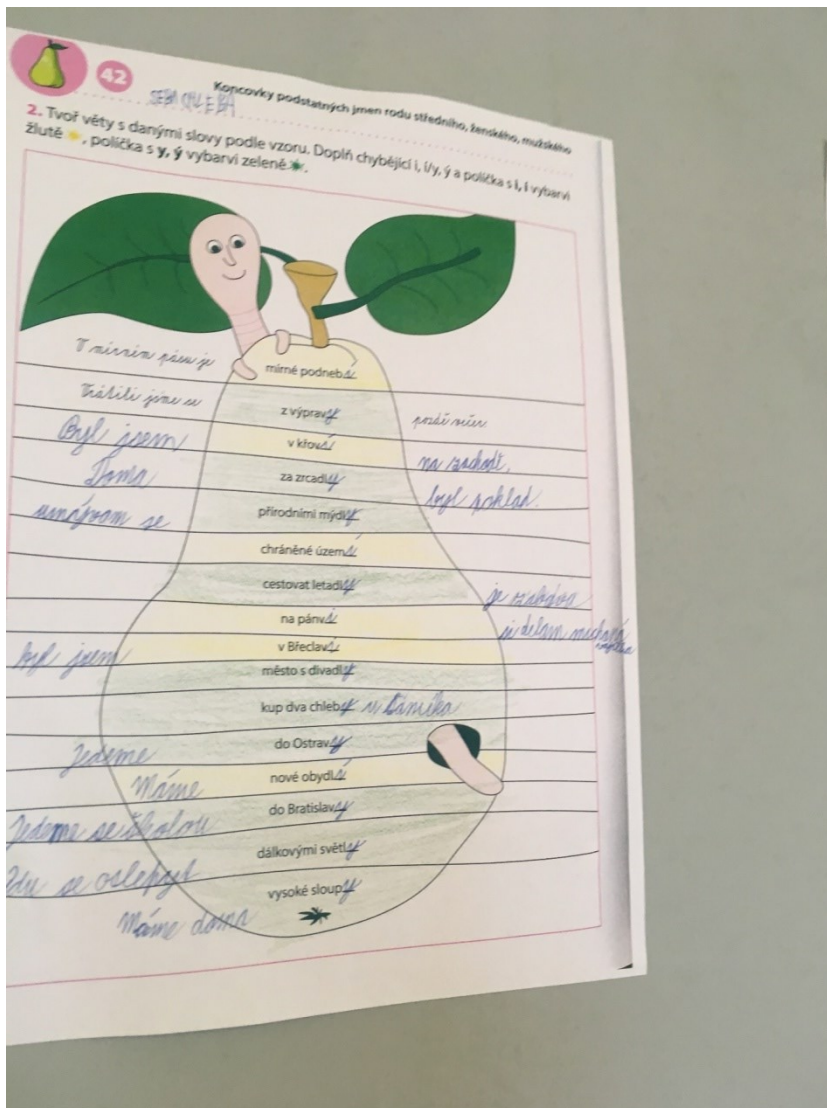
IiJi UuVv		LlLl EeEe	
I		L	
U		E	
i i		l l l l l l l l l l l l l l l l	
i i i i i i i i i i i i i i i i		l	
i		l	
i		e e e e e e e e e e e e e e e e	
i i		e	
u u		e	
u u u u u u u u u u u u u u u u		le le	
u		li li	
u u		lu lu	
u i		il	

6

Kdo vymyslí nejvíce slov začínajících na I, U?

?

V jednom zámku bydlel král, měl dva zuby, v dírci spal. Jak se jmenoval? ?



Příloha 5B: Pracovní list žáků (2. – 3. třída, scioškola 5)

Příloha 5C: Pracovní list žáků (9. třída, scioškola 7)

Každý si vybere alespoň dva stripy a zkusí do nich napsat dialog, který obsahuje jednu nebo dva větné ekvivalenty.

Jednočlenná věta

(= bezpodměťová)

může vypadat např. takto:

- přírodní jevy – př. Smráká se. Stále ještě prší. Hřmelo.
- tělesné stavy – př. Bolí mě v zádech.
- duševní stavy – př. Je mi smutno.
- smyslové vjemy – př. Hoří. V kamnech praská.
- neosobní tvar slovesa – př. Je dovoleno se nepřezouvat.
- infinitivní věty – př. Nevyklánět se z oken! Zastavit stát!
- neosobní tvar pasiva opisného – př. Bylo o tom rozhodnuto.

Větný ekvivalent

(= věta jednočlenná neslovesná / věta jmenná)

- jmenné substantivní (nápisy, názvy, tituly, hesla) – př. Lidové noviny, Vstup.
- jmenné adjektivní – př. Jak krásné!
- infinitivní – př. Stát! Nekouřit!
- adverbialní – př. Rychle o oknům! Všichni na zem!
- citoslovesné – př. Ouvej! Ach! Běda!
- částicové – př. Ano, Ne, Zajisté, Ovšem.

Hotový strip vystříhnete, nalepíte na tabuli.

U každého stripu, o kterém si myslíte, že splnil zadání (obsahuje alespoň jednu jednočlennou větu nebo větný ekvivalent) udělejte ✓.

U každého stripu, o kterém si myslíte, že nesplnil zadání, udělejte X.

Příloha 5D: Pracovní list žáků (9. třída, scioškola 7)

Začínám mít pocit, že určování vzoru vám už docela jde! Dneska je tedy čas na další krok!
 Ve dvojicích vymyslete 5 podstatných jmen ke každému vzoru.
 Ideální jsou takové, jejichž kořen končí na obojetnou souhlásku (B, F, L, M, P, S, V, Z).

Např. slovo žega má na konci kořene N, to je tvrdá souhláska. Nám se víc hodí želva, ta tam má V - to je obojetná souhláska.

ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
MĚSTO	MOŘE	KUŘE	STAVENÍ
PÁN	HRAD	MUŽ	STROJ
PŘEDSEDA	SOUDCE		

Příloha 5E: Pracovní list žáků (9. třída, scioškola 7)

Každý si vybere alespoň dva stripy a zkusí do nich napsat dialog, kteřý obsahuje jednu jednočlennou větu a jeden větný ekvivalent.

Jednočlenná věta

(= bezpodměťová)

může vypadat např. takto:

- přírodní jevy – př. Smráká se. Stále ještě prší. Hřmělo.
- tělesné stavy – př. Bolí mě v zádech.
- duševní stavy – př. Je mi smutno.
- smyslové vjemy – př. Hoří. V kamnech praská.
- neosobní tvar slovesa – př. Je dovoleno se nepřezouvat.
- infinitivní věty – př. Nevyklánět se z oken! Zastavit stát!
- neosobní tvar pasiva opisného – př. Bylo o tom rozhodnuto.

Větný ekvivalent

(= věta jednočlenná neslovesná / věta jmenná)

- jmenné substantivní (nadpisy, názvy, tituly, hesla) – př. Lidové noviny, Vstup,
- jmenné adjektivní – př. Jak krásné!
- infinitivní – př. Stát! Nekouřit!
- adverbiální – př. Rychle o oknům! Všichni na zem!
- citoslovecné – př. Ouvej! Ach! Běda!
- částicové – př. Ano, Ne, Zjistě, Ovšem.

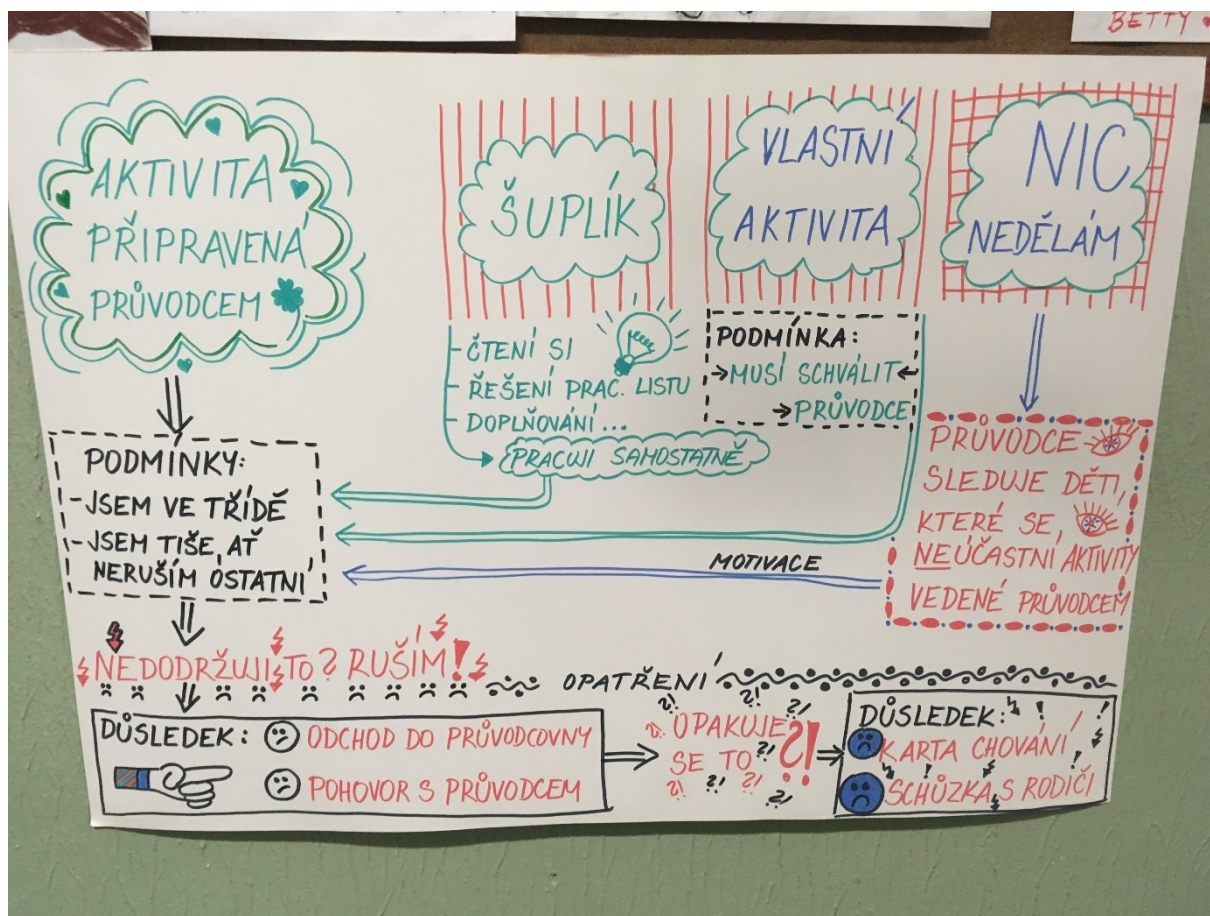
Hotový strip vystříhnete, nalepíte na tabuli.

Příloha 5F: Pracovní list žáků (9. třída, scioškola 7)



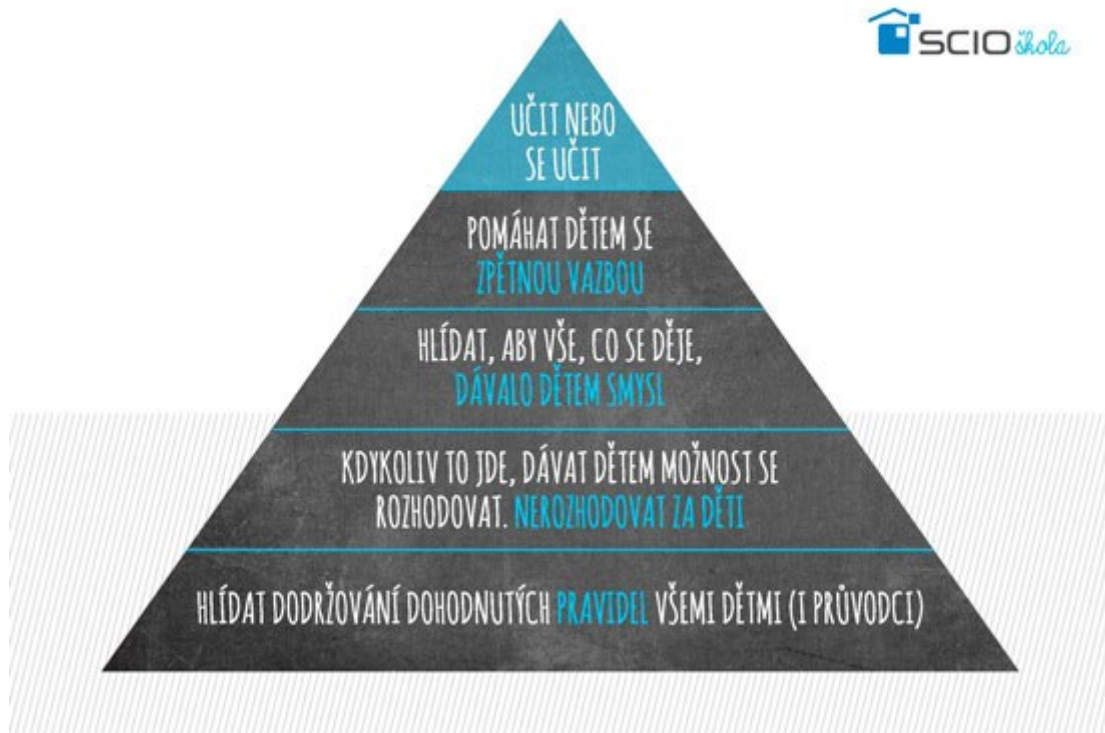
²⁵Příloha 6: Schéma popisující možné aktivity v hodině (scioškola 2)

(scioškola 2)



²⁵ Žák má na výběr z několika činností: 1) účastnit se aktivity, kterou připravil průvodce; 2) účastnit se tzv. šuplíku – to znamená, že si žák může buď číst, nebo něco doplňovat do pracovního listu; 3) žák může pracovat na vlastní aktivitě, kterou ale předtím musí schválit průvodce; 4) žák nemusí dělat nic, přitom se však vystavuje o to větší pozornosti ze strany průvodce. Během aktivit 2 – 4 žáci musí dodržovat následující podmínky: být ve třídě a nerušit ostatní. Pokud tyto podmínky nedodržují, průvodce je napomene. Pokud ani opakované napomínání nepomůže, žák odejde do průvodcovny (něco jako sborovna), kde je buď sám, nebo má pohovor s průvodcem, obvykle se svým mentorem (na této škole má každý žák svého mentora). Pokud nepomáhá ani to, přistupuje se na krok schůzka s rodiči.

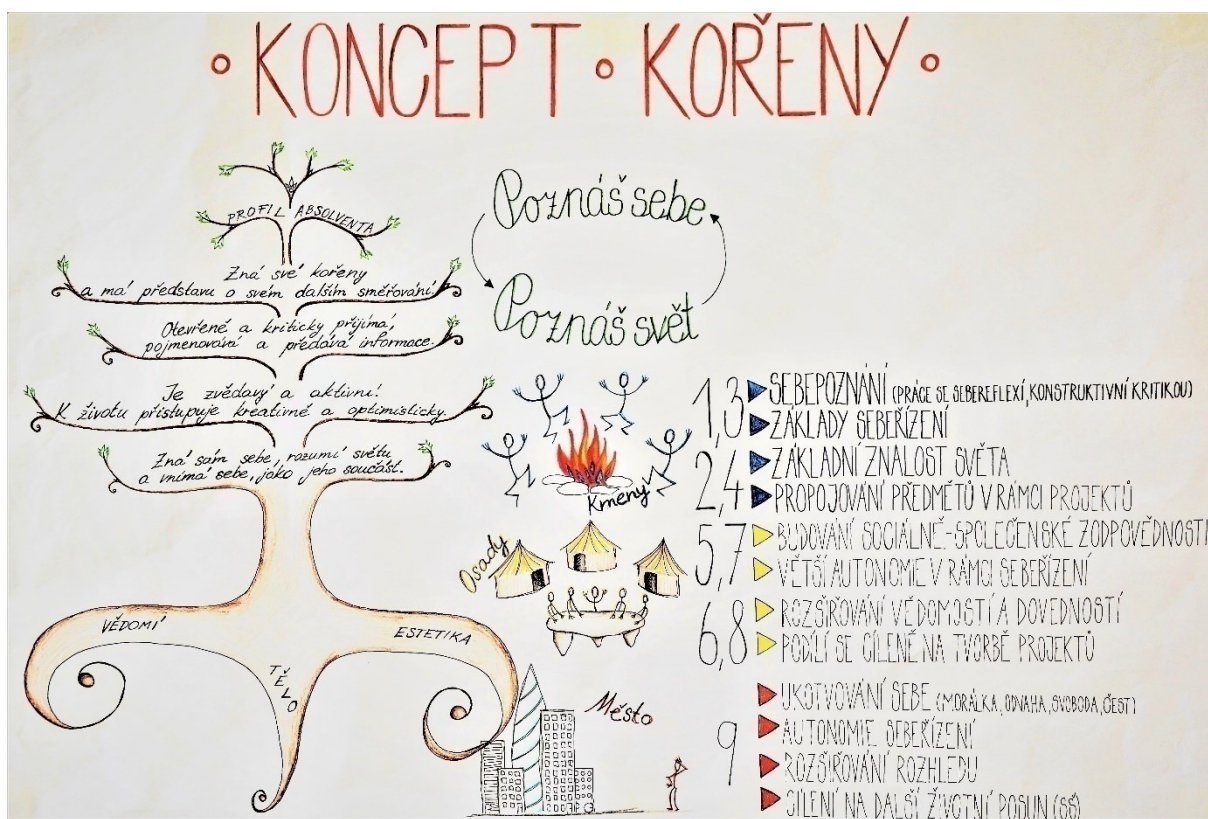
Příloha 7: Pyramida průvodce



(2019, získané z <https://www.rodina.cz/clanek11676.htm>)

²⁶ Tzv. „pyramida práce průvodce“, na kterou odkazoval O. Šteffl v rozhovoru pro účely této diplomové práce ve věci měření kvality výuky. Pyramida obsahuje činnosti nebo pravidla, které jsou hierarchicky seřazeny tak, že směrem nahoru, kde se pyramida zužuje, jsou činnosti/pravidla, kterých nemůže být dosaženo, pokud se nedosáhlo bodů před tím. Jinými slovy, „nejdůležitější“ je, aby průvodce hlídal, zda se dodržují pravidla. Teprve potom může přejít k dalšímu kroku, během kterého se snaží dávat dětem možnost, aby o něčem rozhodovaly. Pokud tyto dva kroky jsou splněny, dalším „úkolem“ průvodce je hlídat, aby vše, co se děje, dávalo smysl. Jakýsi předvrchol je pomáhat dětem se zpětnou vazbou a až na samotné špičce pyramidy je učení. Od zdola: 1) Hlídat dodržování dohodnutých pravidel všemi dětmi (i průvodci); 2) Kdykoliv to jde, dávat dětem možnost se rozhodovat. Nerozhodovat za děti.; 3) Hlídat, aby vše, co se děje, dávalo dětem smysl.; 4) Pomáhat dětem se zpětnou vazbou.; 5) Učit, nebo se učit.

Příloha 8: Koncept Kořeny (scioškola 5)



(2020, získané z <https://praha13.scioskola.cz/o-skole/koncepce>)

Příloha 9A: Školní vzdělávací program – ukázka (scioškola 7)

Učivo	ŠVP výstupy
Technika čtení	Čte plynule, správně vyslovuje
Čtení plynulé	Čte plynule, správně vyslovuje
Čtení pozorné, věcné čtení	Rozumí tomu, co čte (texty přiměřené délky a náročnosti)
Čtení jako zdroj informací	Rozumí tomu, co čte (texty přiměřené délky a náročnosti)
Práce s textem	Zeptá se na to, co jí/mu není jasné
	Rozlišuje různé typy textů
Klíčová slova	Zeptá se na to, co jí/mu není jasné
	Jednoduše písemně odpoví na otázku
Porozumění textům	Zeptá se na to, co jí/mu není jasné
Formulace otázek	Zeptá se na to, co jí/mu není jasné
Literární druhy	Rozlišuje různé typy textů
Funkce textu	Rozlišuje různé typy textů
	Rozumí jednoduchým písemným pokynům a umí s nimi správně naložit
Zážitkové čtení	Pozná důležitá místa příběhu, hlavní postavy či hlavní informace
Interpretace	Rozumí jednoduchým písemným pokynům a umí s nimi správně naložit
Psaní se zaměřením na pravopis	Rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova
	Rozezná správně napsanou větu

(Školní vzdělávací program 7, 2015, s. 21)

Příloha 9B: Školní vzdělávací program – ukázka (scioškola 7)

Psaní poznámek ze slyšeného	Píše, co slyší
Technika psaní – čitelný a přehledný písemný projev	Čitelně zapíše jednoduchá slova a věty
Formální úprava textu	Čitelně zapíše jednoduchá slova a věty
Koherence, koheze textu	Čitelně zapíše jednoduchá slova a věty
Jádro výpovědi	Jednoduše písemně odpoví na otázku
Porozumění příběhu	Dokáže namalovat nebo říct, o čem příběh je
Správné držení psacích pomůcek	Dodržuje hygienické návyky souvisejícím s psaním
Nácvik správného držení těla	Dodržuje hygienické návyky souvisejícím s psaním
Hygiena zraku	Dodržuje hygienické návyky souvisejícím s psaním
Vyhledávání informací v textu	Využívá procesů porozumění při následné práci s textem
Vyvozování závěrů z informací uvedených v textu	Využívá procesů porozumění při následné práci s textem
Interpretace informací z textu na základě vlastních zkušeností	Využívá procesů porozumění při následné práci s textem
Hodnocení formální stránky textu	Využívá procesů porozumění při následné práci s textem
Posuzování textu na základě svých zkušeností, emocí	Využívá procesů porozumění při následné práci s textem
Antonyma, synonyma, homonyma	Odvozuje kategorie třídění slov podle různých kritérií
Slova nadřazená a podřazená	Odvozuje kategorie třídění slov podle různých kritérií
Slova příbuzná	Odvozuje kategorie třídění slov podle různých kritérií

(Školní vzdělávací program 7, 2015, s. 22)

Příloha 10A: Výběrový přepis hospitované hodiny

Škola	4		
Třída	1.		
Datum hospitace	5/2018		
Vyučující	P4		
Počet žáků	18	z toho dívek 7	a chlapců 11
Zaměření hodiny	říkanka, čtení, povídání o ptácích		
Pořadí vyučovací hodiny	1.		
Označení hodiny	H11		

Popis učebny: Ve třídě jsou tři řady lavic, vpředu místnosti tabule, v zadní části koberec, na levé straně se nachází šest oken.

Popis hodiny: V 8.30 hodina odstartuje zvukem trianglu. Žáci se posléze přemísťují do zadní části učebny, kde vytvoří komunitní kruh. Průvodkyně žáky přivítá a seznámí je s programem dne. Žákům je připomenuto základní pravidlo chování v komunitním kruhu – hovoří pouze jeden, a to ten, kdo v ruce drží polštář (polštář si žáci podávají, vždy tomu, kdo se přihlásí o slovo). Následuje krátká rozcvička prstů – žáci po průvodkyni opakují rytmickou říkanku a doprovází ji synchronními, předem již zvládnutými pohyby prstů. Během další fáze přípravy se žáci věnují rozcvičení artikulačního ústrojí tak, že se hrotem jazyka dotýkají postupně zubů horní a dolní čelisti. Poté si žáci foukají na čelo a procvičují si tak respirační techniku. Tři žáci opouští kruh a věnují se jiné činnosti (jeden svačí, dva si prohlíží knihu). Nakonec žáci po průvodkyni opakují říkanky. Zhruba 20 minut po začátku hodiny průvodkyně žákům začne předčítat text o ptácích a po jeho ukončení žákům klade otázky týkající se textu: „*Kdy vlaštovky odlétají?*“, „*Proč vlaštovky létají před bouřkou nízko u země?*“. Na poslední otázku jeden žák zareaguje odpovědí: „*Protože tam je ten hmyz, co jedí, který nízký tlak tlačí dolů, tak tam létají i vlaštovky.*“ Žáci posléze pracují na vyplňování pracovního listu – vybarvování kontur ptáka červenky, tato činnost pokračuje do zaznění zvukového signálu oznamujícího konec hodiny.

Hodina byla vedena frontálně, žáci pracovali nerušeně, během hodiny nebylo zaznamenáno žádné výrazné rušivé chování ze strany žáků, patrný byl liberální přístup k žákům.

Příloha 10B: Výběrový přepis hospitované hodiny

Škola	4		
Třída	3.		
Datum hospitace	5/2018		
Vyučující	P6		
Počet žáků	8	z toho dívek4	a chlapců4
Zaměření hodiny	procvičování i/y		
Pořadí vyučovací hodiny	3.		
Označení hodiny	H13		

Popis učebny: Vyučování z kapacitních dispozic probíhá v otevřeném prostranství chodby, kde je u sebe pět stolů s židlemi. Tento prostor je průchozí a slouží primárně jako jídelna, výuka je tím pádem většinu času ovlivňována častým procházením jiných osob, ke konci vyučování si ke stolům začínají přisedávat jiní žáci, co se chystají obědvat.

Popis hodiny: Na začátku hodiny žáci obtahují obrazec pelikána a plodu hrášku. Žákům je doporučeno vzít si pastelku, na jejich vůli však je, použijí-li pastelku, obyčejnou tužku nebo pero. Dalším úkolem žáků je doplnit chybějící písmeno do 20 slov (např. d_deček, sl_ma, kr_tika) a toto slovo psacím písmem přepsat. Některým slovům žáci nerozumí a dožadují se vysvětlení jejich významu.

Žák: „*Co to je kritika?*“

Průvodkyně: „*Kritika? Když se ti něco nelíbí, tak to zkritizuješ.*“

Žák: „*A co tam teda mám napsat?*“

Průvodkyně: „*Ve slově kritika máme přeci dvě měkká i, takže po r napiš měkké i.*“

Žák se zamýšlí a chvíli to vypadá, že položí doplňující dotaz, po chvíli však sklání hlavu, očividně však není s vysvětlením významu slova spokojen. Žáci samostatně pracují, průvodkyně mezi nimi chodí, případně pomáhá těm, kteří si její radu žádají. Konec této činnosti

je zároveň i koncem hodiny, který je ohlášen dotazem průvodkyně: „*Když se tě maminka dnes zeptá, co jsi dělal v psaní, co řekneš?*“ Žáci mlčí.

Průvodkyně tedy shrnuje obsah hodiny, ptá se, komu se v hodině dařilo a oznamuje pokračování aktivity v následujících hodinách.

Hodina byla vedena frontálně, žáci seděli v lavicích a nerušeně pracovali, jistou volnost v přístupu k žákům bylo možno pozorovat například v tom, že žáci si směli ponechat pokrývku hlavy, na lavicích měli předměty různé povahy – od zbytků svačiny, obalového materiálu po pomůcky a sešity na jiné předměty.

Příloha 10C: Výběrový přepis hospitované hodiny

Škola	7		
Třída	7.		
Datum hospitace	11/2018		
Vyučující	P9		
Počet žáků	13	z toho dívek 8	a chlapců 5
Zaměření hodiny	Procvičování vzorů podstatných jmen		
Pořadí vyučovací hodiny	2.		
Označení hodiny	H23		

Popis učebny: Relativně velká místnost (zhruba 60 m²), ve které je pouze tabule a lavice sražené k sobě do tvaru písmene U.

Popis hodiny: Na začátku hodiny průvodkyně žáky přivítá a dává pokyn uklidit ze třídy zbytky svačin, nepotřebné sešity a pomůcky. V 8:50 průvodkyně žáky vyzývá, aby napsali slovo podle vzoru žena, jehož kořen končí obojetnou souhláskou. Přibližně po dvou minutách čtyři žáci zvedají ruku na znamení, že jsou s úkolem hotovi. Průvodkyně posléze žákům rozdává pracovní list (viz příloha), v němž se nachází čtrnáct sloupců po pěti řádcích. Každý sloupec nese označení jiného vzoru podstatného jména. Žáci pracují ve dvojicích a jejich úkolem je napsat ke každému vzoru pět podstatných jmen tak, aby kořen těchto nově napsaných substantiv končil obojetnou souhláskou. Na začátku aktivity průvodkyně žákům sděluje:

„A protože si jste vzájemnou konkurencí, mluvíte potichu.“

V 9:10 průvodkyně spolupráci ukončuje zvednutím ruky, žáci zvedají hlavu a průvodkyni sledují.

Průvodkyně žáky vyzývá: „*Zamyslete se a každá skupina řekněte nahlas dvě slova, která se vám fakt povedla a myslíte, že je nikdo jiný mít nebude.*“ Žáci diktují, průvodkyni bez komentáře zapisuje na tabuli následující: krychle, židle, sliz, lepidlo, prdel, kovářství, prso, multipla, čip, koule, film.

Žák: „*Není krutost bez krutosti jako žena bez ženy?*“

Průvodkyně: „*Aby to byla žena, musela by to být krutosta.*“

Žák: „*No dobře.*“ Průvodkyně potom na tabuli píše do dvou sloupců sedmkrát pod sebe „žen-“ a říká: „*Jarda vezme svou multiplu a řekne, jak by napsal multiply.*“ Po tom, co dotyčný žák odpoví, že by v požadovaném tvaru napsaly, průvodkyně za pomlčku již napsaného kořene „žen-“ dopisuje koncovku příslušné pádové otázky. V tomto momentě žáky upozorňuje na rozdíl koncovek substantiv na základě odlišnosti jejich pádu. V 9:25 průvodkyně žákům zadává úkol napsat věty, v nichž se budou vyskytovat slova hlava, krychle, láhev s koncovkou i. Žáci věty sdělují nahlas a průvodkyně věty zapisuje na tabuli s vynechanou koncovkou a čte nahlas: „*V láhv_ mi došla voda. Postav krychl_. Mám dvě hlav_.*“ Průvodkyně se žáků zeptala, zda na vynechané místo napíšu i, nebo y. Vzhledem k tomu, že úkol žákům nečiní problémy, dostávají za úkol vybrat další tři slova. Na pokyn „*Pod'te mi ty věty*“ jedna dívka sděluje slova lepidlo, úchyl, prase a sliz. Ostatní žáci vymýšlejí další věty, které nahlas sdělují: „*Slepil jsem lepidlem prase. S prasaty jsem si hrála. Slizy se mi roztekly. Byl jsem mezi úchyly.*“

Hodina samovolně končí. Hodina byla vedena frontálně, průvodkyně však žáky často vyzývala k vlastní tvořivosti.

Příloha 10D: Výběrový přepis hospitované hodiny

Škola	7		
Třída	9.		
Datum hospitace	11/2018		
Vyučující	P9		
Počet žáků	13	z toho dívek 4	a chlapců 9
Zaměření hodiny	Věta jednočlenná a větný ekvivalent		
Pořadí vyučovací hodiny	3.		
Označení hodiny	H24		

Popis učebny: Relativně velká místnost (zhruba 60 m²), ve které je pouze tabule a lavice sražené k sobě do tvaru písmene U.

Popis hodiny: Před začátkem hodiny průvodkyně na tabuli napsala téma hodiny „Jednočlenná x vět. ekvivalent“ a po formálním začátku výuky žáky seznamuje se zadáním úkolu. Žáci dostávají k dispozici jakousi slepou část známého amerického komiksu o kocourovi a do tzv. bublin mají zapsat rozhovor dvou postav tak, aby použili právě jednu větu jednočlennou a jeden větný ekvivalent. Bezprostředně po zadání úkolu průvodkyně žáky vyzývá k zopakování významu dané terminologie, což se však neseťká s úspěchem, a tak průvodkyně jev zopakuje sama: „Začneme tím, co je věta dvojčlenná,“ sděluje a na tabuli zapisuje: 2 členy – PO = PŘ, jednočlenná – 1 člen = PŘ.

Žákyně: „Počítá se, když tam je nevyjádřený podmět?“

Průvodkyně: „Ne, to je dvojčlenná. Jako je lepší neříkat si ono, ale pamatovat si ty situace,“ sděluje a vyzývá žáky, aby předložili příklady věty jednočlenné. Žáci navrhli tyto věty: Prší. Topí se. Udělal si úkoly (průvodkyně poznamenala, že se jedná o nevyjádřený podmět). Bolí mě v zádech. Dávají v televizi. U poslední věty se průvodkyně zastavila a slíbila důkladnější analýzu v jedné z následujících hodin.

Průvodkyně: „Jaký je rozdíl mezi nevyklánět se z okna a nevykláněj se z okna?“

Žáci si neví rady, což průvodkyně komentuje povzdechnutím: „Co mám dělat, když to vysvětlím, a za týden nic nevíte?“ Jeden žák navrhuje mít pro tyto účely papír nebo sešit, kam by si vše zapisovali. Ve zbylé části hodiny žáci nadále pracují na dokončení komiksu, postupně přichází k tabuli a již hotová díla na ni připevňují. Hodina samovolně přešla ke konci.

Příloha 10E: Výběrový přepis hospitované hodiny

Škola	7		
Třída	8.		
Datum hospitace	11/2018		
Vyučující	P9		
Počet žáků	13	z toho dívek 7	a chlapců 6
Zaměření hodiny	vzory podstatných jmen		
Pořadí vyučovací hodiny	4.		
Označení hodiny	H25		

Popis učebny: Relativně velká místnost (zhruba 60 m²), ve které je pouze tabule a lavice sražené k sobě do tvaru písmene U.

Popis hodiny: Na začátku hodiny průvodkyně žákům vysvětluje zadání úkolu. Žáci dostávají pracovní list, jejich úkolem je napsat co nejvíce slov tak, aby kořen těchto slov končil obojetnou souhláskou. Výčet obojetných souhlásek byl napsán na tabuli. Žáci jsou rozděleni do dvojic a 12 minut se nerušeně věnují vypracování úkolu. Mezitím průvodkyně na tabuli napíše slovo ženy a všechny vzory podstatných jmen. Po dalších deseti minutách, kdy většina žáků již obsadila podlahu zadní části učebny, dává průvodkyně pokyn k ukončení činnosti a na tabuli píše pádové otázky a příslušné tvary podstatného jména pán.

Průvodkyně: „*Nezapomeňte, že si musíte pamatovat 6. pád pánovi.*“ Na tabuli napíše věty s vynechanou koncovkou u podstatného jména: Ps_ štěkají. Mám ps_. Jdi se ps_.

Průvodkyně žáky vyzve, aby doplnili koncovku a její zvolení odůvodnili.

Průvodkyně: „*Rozumíte teď tomu, jak se používají ty vzory? Tak jo, nebo ne?*“

Žák: „*Hm. Kvůli íčkům.*“

Průvodkyně: „*Tak, a teď půjdeme po dvojicích a nahlas řeknete dvě slova, která podle vás žádná jiná skupina nemá.*“ Žáci sdělují tato slova: kužel, kost, židle, televize, částice, umyvadlo, nakladatelství, atom, jez. Během tří minut, které zbývají o konce hodiny, žáci diskutují nad zařazením slova kužel k příslušnému vzoru. Hodina posléze samovolně přešla do konce.

Příloha 10F: Výběrový přepis hospitované hodiny

Škola	2		
Třída	1.-3.		
Datum hospitace	11/2019		
Vyučující	P2		
Počet žáků	5	z toho dívek 1	a chlapců 4
Zaměření hodiny	procvičování písmen		
Pořadí vyučovací hodiny	3.		
Označení hodiny	H5		

Popis učebny: Výuka probíhá v malé, skromně zařízené učebně (asi 7 x 7 m) s pěti lavicemi, v zadní části učebny je koberec.

Popis hodiny: Úvodní fáze hodiny je věnována rozcvičování, během něhož si žáci opakuji písmena a hledají názvy zvířat s příslušným začátečním písmenem na začátku slova. Po této opakovací fázi se žáci s průvodkyní přemísťují na koberec, kde jsou připraveny kartičky s písmenky. Žáci nacházejí další slova, posléze hrají hru, která se podobá hře scrabble. Hru žáci hrají celou hodinu. Během této aktivity dojde k situaci, kdy jeden žák (patrně omylem) zničí kartičku s písmenkem, průvodkyně se zlobí, neboť hra patří její dceři. Hodina probíhala klidně, žáci byli očividně znuďení, což se projevovalo například tím, že různě posedávali a polehávali na koberci, občas někteří nedávali pozor.

Příloha 10G: Výběrový přepis hospitované hodiny

Škola	2		
Třída	1.-3.		
Datum hospitace	11/2019		
Vyučující	P2		
Počet žáků	5	z toho dívek 1	a chlapců 4
Zaměření hodiny	procvičování písmen, slovní hra		
Pořadí vyučovací hodiny	4.		
Označení hodiny	H6		

Popis učebny: Výuka probíhá v malé, skromně zařízené učebně (asi 7 x 7 m) s pár lavicemi a kobercem v zadní části.

Popis hodiny: Na začátku hodiny průvodkyně předčítá text, který se již na první pohled vyznačuje tím, že je napsán archaickým slohem. Na tuto skutečnost žáky upozorní tak, že se jich nejprve zeptá, zda na textu shledávají něco „zvláštního“, zda je něco zaujalo.

Žák 1: „*Je to napsáno zvláštně*“.

Průvodkyně: „*A jak zvláštně?*“

Žák 2: „*Je tam spoustu divných slov.*“

Průvodkyně: „*Ano, je tam spoustu divných slov, a to proto, protože to je takzvaný archaismus.*“

Průvodkyně na text nijak nenavazuje a zvolna přejde k tématu hodiny poté, co připomene minulou hodinu: „*Minulou hodinu jsme dělali písmeno I, teď vám rozdám písanky a nacvičíme si ho psacím.*“ Průvodkyně rozdá pracovní listy (okopírovanou stránku z písanky s písmenem I). Žáci sedí v lavicích, berou si tužky, někdo propisku a opisují. Na začátku průvodkyně upozorní na správné držení tužky, což demonstruje na svém příkladu. Činnost psaní je permanentně vyrušována nepřizpůsobivým chováním jednoho z žáků, který nedbá napomenutí průvodkyně, a je proto posléze vykázán do průvodcovny. Po zbytek hodiny žáci píšou, na konci hodiny hodnotí svou práci tak, že zvedají malé krychle stavebnice). Čím více jich zvednou, tím lépe se jim pracovalo.

Hodina byla vedena frontálně, žáci pracovali neklidně, což posléze vyústilo v konflikt mezi průvodkyní a žákem, který byl z hodiny vykázán.

Příloha 10H: Výběrový přepis hospitované hodiny

Škola	2		
Třída	4.-5.		
Datum hospitace	11/2018		
Vyučující	P2		
Počet žáků	6	z toho dívek 1	a chlapců 6
Zaměření hodiny	oprava slohové práce, hra na procvičování podstatných jmen a sloves		
Pořadí vyučovací hodiny	6.		
Označení hodiny	H7		

Popis učebny: V přední části třídy je umístěna katedra s tabulí, lavice jsou uspořádány do písmene U, v zadní části třídy se nachází koberec a regály s knihami a hračkami.

Popis hodiny: Na začátku hodiny průvodkyně sděluje, že následující hodina bude věnována českému jazyku (patrně měl být jiný předmět), nicméně toto je narušeno sporem mezi žáky, kteří se překřikují, takže má i průvodkyně dost práce, aby situaci uklidnila a snažila se najít nějaké řešení. Dívka pláče a křičí, chlapec křičí, že ji jiný chlapec zavřel do skříně, což dívka nesla s jistou nelibostí. Průvodkyně se spor snaží urovnat, nicméně obě strany nejsou v danou chvíli schopny konstruktivní diskuse, ze které by mohl vzejít smírlivý závěr, průvodkyně na chvíli opouští učebnu a posléze přichází s další průvodkyní, která musela opustit svou třídu. Tato průvodkyně je dívčinou mentorkou, obě odchází do průvodcovny, kde spor patrně plánují dořešit. Průvodkyně se mezitím věnuje ostatním žákům, verbálně se vrací na začátek hodiny a na tabuli píše plán hodiny.

- 1) Slohová úloha – oprava
- 2) Představení učebních plánů
- 3) Hra se slovy

Ve třídě však panuje dusná atmosféra. Vyučující žákům rozdává slohová cvičení z minulé hodiny, žáci mají opravit chyby, které v textu byly vyznačené, zdá se však, že žáky

slohová práce v danou chvíli nezajímá a vrací se ke sporu na začátku hodiny. Vyučující se opakovaně snaží žáky rozptýlit a téma vrací ke slohové práci, žáci jsou na první pohled otrávení a frustrování. Po chvíli jeden z žáků otevírá téma pojetí hodin a času ve scioškole, což se změní na celotřídní diskusi, během níž se hodina samovolně uchýlí ke konci.

Příloha 10CH: Výběrový přepis hospitované hodiny

Škola	3		
Třída	5.-6.		
Datum hospitace	5/2018		
Vyučující	P3		
Počet žáků	18	z toho dívek 5	a chlapců 13
Zaměření hodiny	Básně		
Pořadí vyučovací hodiny	1.		
Označení hodiny	H9		

Popis učebny: V přední části se nachází katedra s tabulí, lavice jsou uspořádány do tzv. hnízd, v zadní části se nachází menší pódium.

Popis hodiny: Hodina začíná ranním kruhem, kde žáci hovoří převážně o svých zážitcích z víkendu. Tématem hodiny (které je rovněž napsáno na tabuli) je

„K zamyšlení a povídání“. Po skončení ranního kruhu průvodce sděluje:

„Dnešní hodina bude o poezii. Budeme si povídat o básních, o tom, co v nás zanechávají, co si o nich myslíme a jaké v nás zanechávají pocity.“ Na tabuli píše následující:

1) O čem báseň byla? (popis děje), 2) Co se ti na básni líbilo? Co oceňuješ? 3) Co se ti na básni nelíbilo? Co bys změnil? Básně: Shel Silverstein – kniha „Jen jestli si nevymejšlíš“, báseň „Trásti krávou“

Tim Burton – „Dívka, která se proměnila v postel“

Emanuel Frynta – „Písničky bez muziky“, báseň „Jelikož a Tudíž“

Průvodce nejprve jednu báseň recituje, asistentka básně rozmístí na různá místa ve třídě. Posléze žáci chodí, ke každému místu si mohou sednout, čtou si báseň a jsou vyzváni, aby následovali „pokyny“ na tabuli. Žáci chodí po třídě, sedají si jednotlivě nebo skupinově

k lavicím, někteří si čtou mlčky, někteří o básních diskutují ve skupince. Průvodce s asistentkou monitorují situaci, chvílemi s žáky debatují.

Po uplynutí časové dotace se žáci shromažďují v kruhu. Průvodce postupně recituje (přednášel) básně a ptá se na otázky napsané na tabuli.

Průvodce: „*Takže, teď už víte, že cílem hodiny bylo vás motivovat ke čtení básní.*“
 Hodina skončila.

Příloha 10I: Výběrový přepis hospitované hodiny

Škola	1		
Třída	3.-4.		
Datum hospitace	2/2018		
Vyučující	P1 a X		
Počet žáků	10	z toho dívek 5	a chlapců 5
Zaměření hodiny	malování – rozvoj komunikačních dovedností		
Pořadí vyučovací hodiny	3.		
Označení hodiny	H3		

10 žáků, z toho 5 dívek a 5 chlapců. Hodina následovala po přednášce o cestování. Přestože to byla rovněž hodina „komunikace“, žáci pracují po skupinách a mají namalovat „africkou krajinu“ na výstavku do školy.

Příloha 10J: Výběrový přepis hospitované hodiny

Škola	5		
Třída	1.		
Datum hospitace	3/2019		
Vyučující	P7		
Počet žáků	7	z toho dívek 2	a chlapců 5
Zaměření hodiny	Procvičování písmen, doplňování i/y		
Pořadí vyučovací hodiny	1.		
Označení hodiny	H14		

Popis učebny: Třída menší velikosti, na pravé straně je jedno velké okno, v přední části vpravo katedra a tabule, ve třídě se nachází čtyři řady lavic po třech, stěny jsou holé, třída celkově působí chladným a nehostinným dojmem.

Popis hodiny: Průvodkyně vešla do třídy, dala pokyn vzít si tužku a papír, když v tom žáky umlčela za účelem poslouchání ptáka venku. Vyzvala žáky, ať jsou i nadále ticho a rovněž sama šeptala. Průvodkyně ukázala obrázek nějakého předmětu/věci (noha, zub, ucho, nůž, jablko, jahoda), ukázala prsty, kolik písmen název obsahuje a toto číslo napsala na tabuli.

Průvodkyně: „*Protože se nám pracovalo dobře potichu, dáme si každý den 20 minut práce potichu.*“ Ve třídě je očividně nastavené pravidlo založené na vnější motivaci – pokud žáci budou pracovat v tichosti a v klidu, mohou pustit „kytce“ (hračka) nějakou písničku – tu si vyberou a průvodkyně ji z přehrávače pustí.

Průvodkyně píše na tabuli: KON_K, HOLIN_, BUD_K, D_M, T_LKA. Pod to napíše „I, Í, Y, Ý“ a táže se žáků, co napíší, respektive jaké písmeno doplní. Žáci chodí postupně a opisují písmeno, které doplní na místo pomlčky, když neví, průvodkyně jim poradí.

Příloha 10K: Výběrový přepis hospitované hodiny

Škola	5		
Třída	5.-6.		
Datum hospitace	3/2018		
Vyučující	P7		
Počet žáků	8	z toho dívek 2	a chlapců 6
Zaměření hodiny	Individuální procvičování číslovek		
Pořadí vyučovací hodiny	5.		
Označení hodiny	H16		

Popis učebny: Třída menší velikosti, na pravé straně je jedno velké okno, v přední části vpravo katedra a tabule, ve třídě se nachází osm lavic tak, že vždy dvě jsou delší stranou srazeny k sobě, stěny jsou holé, třída celkově působí chladným a nehostinným dojmem.

Popis hodiny: Na začátku hodiny žáci s průvodkyní řeší, co budou probírat. Průvodkyně se ptá, zda by se žáci chtěli učit ještě 2 týdny slovesa, což žáci nechtěli, a tak jim průvodkyně dává 2 minuty na to, aby se domluvili, co by chtěli probírat, mezi žáky převládá názor, že by se měli věnovat číslovkám. Po chvíli se průvodkyně táže na výsledek diskuse a navrhuje je otázkou: „Co potřebujete pro život z češtiny?“

Žák 1: „Nic.“

Žák 2: „Něco jako vyjadřování, srozumitelné psaní.“

Průvodkyně: „Jaké dovednosti k tomu potřebujeme? Co se potřebuješ naučit v češtině, aby ses naučil písemný projev?“

Žák 3: „Jsme Češi, musíme mluvit česky.“

Průvodkyně: „Hele, co se tady děje, vy na to dneska dlabete?“

Žák 1: „Jojo.“

Průvodkyně: „Jestli to budete takhle bojkotovat, tak konec a přecházíme klasika na frontální výuku.“

Průvodkyně zadá pokyn otevřít si učebnice, ten, kdo ji má a kdo chce, zadá pokyn, že si žáci mohou dělat v učebnici buď to, co chtějí, nebo se s ní věnovat slovesům (v jiné lavici).

Žáci se samovolně rozdělí do skupin, někdo se věnuje číslovkám, někdo dělá jednotlivě cosi v učebnicích, tři žáci s průvodkyní řeší slovesa. Žáci jsou neklidní, očividně znučení a frustrovaní. Tato nespokojenost nebo frustrace žáků se překlene do debaty, během níž žáci řeší, proč je kdo na scioškole a jaké mají od scioškoly požadavky.

Průvodkyně: „*A co vlastně od scioškoly chcete?*“

Žák 1: „*Radši nic.*“

Žák 2: „*To je taková nuda, že asi umřu.*“

Průvodkyně: „*Tak začněte něco dělat, a nebudete se nudit.*“

Žák 2: „*A co máme asi dělat, když to je taková nuda?*“

Průvodkyně: „*Tak jo, když vy takhle, tak se na příští hodinu naučte osobu, číslo, čas a způsob. A upozorňuju, že příští hodina bude klasicky frontál.*“ Hodina skončila.

Příloha 10L: Výběrový přepis hospitované hodiny

Škola	6		
Třída	4.		
Datum hospitace	10. 4. 2018		
Vyučující	P8		
Počet žáků	15	z toho dívek 8	a chlapců 7
Zaměření hodiny	Hádanka a výběr vlastní aktivity		
Pořadí vyučovací hodiny	3.		
Označení hodiny	H17		

Popis učebny: Učebna působí příjemně a útulně, na stěnách visí žákovské obrázky, v přední části se nachází tabule, vlevo od ní katedra, která se očividně nepoužívá, neboť je mezi tabulí a první řadou lavic velmi natěsno. Čtrnáct lavic je uspořádaných do písmene U, v zadní části učebny se nachází koberec, sedací souprava, knihovna a pár regálů.

Popis hodiny: Hodina začala v 11:15, kdy učitel začíná číst úryvek z knihy detektivních příběhů a položí žákům otázku: „*Které písmeno a proč doplní tuto řadu: SHONIX?*“ Žáci mají najít společný parametr, něco, co mají písmena ve slově obsažená, společného, blíže nespecifikuje, avšak po několika signálech žáků sděluje, že onen parametr nemá nic společného se slovy, ale s tím, jak se písmena píší.

Žák: „E!“

Učitel: „Proč?“

Žák: „Jen tak.“

Učitel: „Nemáš argument, nemůžeš jen tak tipnout!“

Žák 2: „Ale mohlo by to být nějaké písmeno, když ho otočíš, bude vypadat stejně.“

Žáci společně dospěli k závěru, že je třeba hledat takové písmeno, které si zachovává tvar i po převrácení, jednalo se o písmeno Z. Učitel žákům pokládá další hádanku, spíše matematického charakteru, ve které mají žáci uhodnout, mezi kolik dědiců se rozdělí 700 dolarů. Mají následující parametry: jsou 3 dědici, komorník pracuje 3x déle než služebná, kuchař pracuje 2x déle než komorník. Částka se má rozdělit podle délky vykonané služby.

Žák: „No jo, to je matematika, ne čeština.“

Žák 2: „Pavle²⁷, to je matika, ne čeština!“

V 11:33 žák přichází s řešením, jak se posléze zjistí, tak náhodným, na což učitel reaguje slovy, že žák nemůže jen tak tipovat a náhodně dědictví rozdělit.

3 KOMORNÍK 3X déle než SL

1 SLUŽEBNÁ

6 KUCHAR 2x déle než KO

Žáci sedí v lavicích, kromě 2–1 je u tabule a počítá, další sedí na zemi pod tabulí. Ve třídě panuje chaos, nepořádek, oblečení na tělesnou výchovu, učební pomůcky a knihy jsou rozházené po zemi.

V 11:39 učitel žákům nabízí možnost 3 činností, které mohou vykonávat:

Četba:

- volné čtení vlastní knihy
- potřebuješ: knihu, tichý prostor
- cíl: číst si po dobu 25 minut v kuse a koncentrovat se na něj

Můj pořádek:

- udělám si pořádek ve věcech
- krabice: projít si jí, recyklovat papír, uspořádat
- desky: založit pracovní listy, vzít eurofolie

pouzdro: ořezat tužky, poskládat

taška: to je na tobě ☺

²⁷ Jméno bylo změněno.

Gramatika:

- rozvoj gramatických dovedností pomocí her
- Ypsilonie – hra na vyjmenovaná slova
- Kriskros – hra na rozvoj slovní zásoby
- cíl: naučit se pravidla her, hrát fair play

11:58 učitel: „*Omlouvám se, musíme končit.*“

Žák: „*To je proto, že tady 3 hodiny čteme pravidla.*“

Učitel: „*Ale to je důležitější, uvědomit si, že nejdříve musíme znát pravidla.*“

Ve 12 hodin, kdy končí vyučovací jednotka, učitel sděluje, že ten, kdo má uklizeno, může odcházet. Žáci, co nemají oběd, jdou s učitelem do blízkého supermarketu.